

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JUCIMARA BENGERT LIMA

**FORMAÇÃO CONTINUADA E DESEMPENHO ESTUDANTIL:
O CASO DE ARAUCÁRIA – PARANÁ.**

CURITIBA

2010

JUCIMARA BENGERT LIMA

**FORMAÇÃO CONTINUADA E DESEMPENHO ESTUDANTIL:
O CASO DE ARAUCÁRIA – PARANÁ.**

Dissertação a apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Tecnologia, Área Temática Educação e Trabalho, Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosi Meri Trojan

CURITIBA

2010

AGRADECIMENTOS

A princípio, agradeço à professora Rose Meri Trojan, que orientou a pesquisa e a escrita deste trabalho de forma criteriosa, com dedicação e paciência. Com firmeza e doçura ao mesmo tempo.

Agradeço aos autores que pesquisaram antes de mim sobre os temas focados nesta pesquisa. O fizeram com tanta propriedade e deixaram contribuições valiosíssimas, sem as quais o caminho teria sido ainda mais árduo.

Às professoras Leda Scheibe, Andréa Caldas e Evelcy Machado, pelas contribuições após a leitura atenta do texto para qualificação, o qual resultou nesta dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação: Andrea Gouveia, Ângelo de Souza, Maria Amélia Zainko, Paulo Vinícius da Silva, Regina Michelotto, Taís Tavares, Noela Invernizzi, que em cada seminário foram exemplos em sua forma de ensinar e nos desafiar a sermos cada dia melhores e mais comprometidos com a educação pública.

Aos companheiros de turma: Douglas, Gabriela, Gilnei, Patrícia, Paulla, Silvana e Vanisse, pelos debates e estudos que tanto contribuíram com minha formação. Em especial, à Miriam e à Saionara que tanto colaboraram com suas dissertações para esta pesquisa. E agradeço à Fabiana Thomé, sempre tão disponível.

Agradeço a Rede Municipal de Ensino de Araucária, aos estudantes e colegas, que durante estes vinte anos têm me proporcionado aprender e tornar-me uma melhor profissional, tanto na condição de professora como colaboradora na formação continuada dos professores.

Agradeço aos professores das séries iniciais do Município, foco desta pesquisa, e em especial as professoras Jane Radvanskei da Silva, Márcia Araújo Partica e Maria Aparecida Grassi, que são para mim exemplo de compromisso, competência e humanidade na forma de ensinar as crianças.

Agradeço aos professores que fizeram parte das comissões de estudo e elaboração do Plano Municipal de Educação de Araucária, pela seriedade com

que elaboraram o documento e em especial à Delma Cavalheiro de Ávila, que coordenou a comissão de Formação Continuada, por suas contribuições.

Aos professores Renato Torres, Josélia Salomé e Joelma Estêvão, que me mostraram a importância da pesquisa na vida do professor.

A Adriana, Caroline, Débora, Josiane, Lisângela, Manuela, Michele, Nair, Rosane, por terem sido grandes colaboradoras e docentes exemplares neste percurso.

Às três irmãs queridas. Jussara e Jussélia, por serem exemplo e me ensinarem o valor e a responsabilidade de ser professora na escola pública. À Juceli, que além de exemplo, na condição de pesquisadora fez excelentes sugestões. Ao meu irmão mais novo, Raimundo, agradeço a oportunidade de para ele ser exemplo.

Aos meus irmãos João Cláudio e Karen, pela amizade incondicional. E a tantos outros amigos que tem me acompanhado.

Aos filhos, amados, pela paciência e apoio o tempo todo.

Ao Wallace, companhia indispensável, pelo amor, incentivo e confiança.

Agradeço especialmente aos meus pais, que desde a infância me fizeram entender que a maior herança que eles poderiam me deixar era o estudo, a educação.

E por fim, agradeço a Deus, por ter me dotado da capacidade de aprender, de uma mente apta e de uma inteligência ativa, mas também ter me dotado de uma sensibilidade e um coração capaz de neste momento transbordar de gratidão por todos estes seres que fazem parte de minha vida.



A ponte de Heráclito. René Magritte, 1935.

Quem é generoso ao aprender, é generoso ao ensinar; mas nunca terá que se exceder nessa generosidade, pretendendo ensinar antes de haver aprendido.

Raumsol

RESUMO

A presente pesquisa objetiva analisar a relação entre a formação continuada dos professores e o desempenho dos estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental, ao se observarem os resultados obtidos nas avaliações em larga escala realizadas atualmente no Brasil, em especial na Prova Brasil nos anos de 2005 e 2007. Para atender aos objetivos esperados, estabelece-se relação entre formação continuada e qualidade de ensino na educação pública. Apresentam-se conceitos e finalidades da formação continuada relacionando-os a períodos da história da educação brasileira. Destaca-se, ainda, o que diz a lei nacional sobre a formação dos professores e faz-se um contraponto com as contribuições da formação continuada e as críticas realizadas em função de suas limitações. Traça-se um panorama da política de formação continuada no Brasil, no Estado do Paraná e na Região Metropolitana de Curitiba. E, ao optar pelo estudo de caso, apresentam-se as políticas de formação continuada no Município de Araucária- PR, bem como algumas características do Município em relação à população e economia e, mais especificamente, à educação, a fim de situar e contextualizar a pesquisa. Consideram-se as horas de formação continuada oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, como nas demais atividades de formação, no período de 2001 a 2008 e observa-se de que forma interferem no desempenho dos estudantes. Para concluir, faz-se também uma relação entre os processos e as políticas de formação continuada no Município, como o Plano Municipal de Educação e as atuais demandas no Brasil, incluindo o Plano de Ações Articuladas de Araucária.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação continuada.
Desempenho estudantil.

ABSTRACT

The objective of the following study is to analyze the relationship between the increase in education of teachers and the educational results obtained by students of the primary, or elementary grade levels, obtained mainly by large scale exams, conducted in Brazil, and in particular in the *Prova Brasil* from 2005 to 2007. To reach the following objectives, a correlation has been established between the further education of professors and the quality of education in the public school system. The study presents concepts and goals of the continuous formation relating to periods of the educational history of Brazil. One aspect that greatly stands out in the study is what the national law states regarding teacher education and is a counterpoint to the contributions of teacher education and the subsequent criticisms related to its limitations. The study creates a picture of the politics of continual teacher education in Brazil, particularly in the metropolitan area of Curitiba, in the state of Paraná. Furthermore, by opting to analyze a case study, the politics revolving continual teacher education in the township of Araucária, Paraná, are laid out, as well as characteristics of the township related to the population and economy, and more specifically, education, with the purpose of putting the following study into context. One vital aspect that is taken into consideration is the quantity of hours that the teacher must put in throughout his or her education in the courses that are offered by the Municipal Secretary of Education in the subjects of the Portuguese language and mathematics, as well as in other educational activities, throughout the years of 2001 to 2008, while also observing how these activities interfere in the performance of the student. In conclusion, a relationship is also established between the processes and the politics of continual education in the municipality, such as the Municipal Educational Plan, and the current demands of the country, including the *Plano de Ações Articuladas de Araucária*.

Key-Words: Teachers formation. Continuous formation. Student performance.

SUMARIO

INTRODUÇÃO	9
1. FORMAÇÃO CONTINUADA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E LEGAIS	15
1.1. FORMAÇÃO CONTINUADA E QUALIDADE DE ENSINO	15
1.2. CONCEITOS E FINALIDADES	22
1.3. HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO	26
2. PANORAMA GERAL DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	43
2.1. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NO BRASIL	43
2.2. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NO PARANÁ	56
2.2.1. A formação do professor de 1ª a 4ª no Paraná.	59
2.3. POLÍTICAS NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA.....	70
3. FORMAÇÃO CONTINUADA EM ARAUCÁRIA	75
3.1. ASPECTOS HISTÓRICOS E CONTEXTO DE ARAUCÁRIA.....	76
3.2. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA (2001- 2008)	83
3.2.1. Carga horária oferecida no período de 2001 a 2004.....	83
3.2.2. Carga horária oferecida no período: 2005 a 2008.....	94
3.3. FORMAÇÃO CONTINUADA E DESEMPENHO ESTUDANTIL (2005 e 2007).....	101
3.4. PLANOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM ARAUCÁRIA	110
3.4.1. O Plano de Ações Articuladas em Araucária (PAR).....	110
3.4.2. O Plano Municipal de Educação de Araucária (PME).....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS.....	123
ANEXOS	129

INTRODUÇÃO

O desafio é mais complexo quando postulamos uma sociedade e processos educativos que tenham como parâmetro não o mercado e o capital, mas o ser humano.

G. Frigotto, 2003.

A intenção dessa pesquisa é analisar se a formação continuada tem contribuído para a melhoria da qualidade do ensino, ou seja, até que ponto tal formação se reflete nos resultados obtidos pelos alunos, quando se observam os indicadores de proficiência apresentados pelas avaliações em larga escala realizadas atualmente no Brasil. Para isso, tem como objeto a rede municipal de ensino do município de Araucária, no que se refere às séries iniciais do ensino fundamental.

Além de compreender melhor o Sistema Educacional Brasileiro, no que concerne à formação continuada oferecida ao docente, esta investigação se propõe a identificar melhor o perfil do professor em relação à sua formação inicial e continuada. Tem também como objetivo estabelecer relações entre as políticas de formação nacional, estadual e municipal. Procura-se evidenciar até que ponto a legislação relacionada à formação de professores tem sido considerada nas diferentes esferas dos sistemas de ensino público.

Para a análise que se propõe a presente pesquisa, compreende-se formação continuada tanto a formação em serviço, como a formação obtida em cursos estruturados e formalizados em nível de pós-graduação, ou seja, todos os que são realizados após a formação inicial.

E consideram-se avaliações em larga escala a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Todos os professores das turmas de quarta série (ou quinto ano), de Língua Portuguesa e Matemática, do ensino fundamental nas quais são aplicadas a Prova Brasil e o SAEB, respondem ao questionário que coleta informações sobre o perfil profissional, além de dados demográficos e de condições de trabalho do professor.

Assim, serão utilizados os dados do questionário do professor da 4ª série contido na base de dados do SAEB, no que se refere aos professores da

Rede Pública do Paraná (Estadual e Municipal), no ensino fundamental e serão considerados os dados relacionados à formação continuada e titulação em pós-graduação, contidos na mesma avaliação institucional.

No questionário aplicado em 2003 há apenas três questões diretamente ligadas à formação continuada, e em 2007 são cinco. Apesar de um pequeno número de questões, a quantidade de professores que as responde oferece um grande número de casos, os quais permitem identificar as tendências predominantes, que dão condições de estabelecer relações entre o perfil dos professores com os dados de proficiência, e que indicam o desempenho dos alunos.

E, em relação aos dados de Araucária, serão utilizados além dos contidos no banco do MEC/INEP, os dados dos Relatórios da SMED de 2004 e 2008.

As médias de desempenho das avaliações feitas em larga escala no país também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), considerando também as taxas de aprovação. Sendo assim, pretende-se desenvolver a pesquisa tanto no âmbito quantitativo quanto qualitativo. No caso dessa pesquisa, a partir dos dados quantitativos obtidos das avaliações e do IDEB, pretende-se avaliar qualitativamente esses resultados a partir das políticas implementadas.

Coloca-se, assim, um problema numa perspectiva quantitativa, que segundo Stake (1983), caracteriza-se por dados extraídos de um grande número de casos sobre um pequeno número de variáveis.

Em relação ao objetivo da pesquisa quantitativa, José Camilo dos Santos Filho considera:

A pesquisa quantitativa busca explicar as *causas* das mudanças dos fatos sociais, principalmente por meio de medida objetiva e análise quantitativa. Seu objetivo básico é a predição, a testagem de hipóteses e a generalização. Nesta perspectiva, usa-se a forma de explanação chamada indutivo-estatística, que é de natureza probabilística. O desejo de prever e encontrar regularidades articula-se ao interesse na aplicação prática. (SANTOS FILHO, 2001, p.42)

Deste ponto, procurar identificar quais variáveis são mais ou são menos interessantes, quais apresentam maior variação, quais apresentam padrões que de alguma forma suscitem maior análise e interesse, permite relacionar

uma situação a ser estudada com maior profundidade. Para tanto, serão elaborados tabelas e quadros que auxiliem na visualização e que permitam que diferentes medidas sejam comparadas e correlacionadas. Este preparo de tabelas ilustrando a covariação possibilita que sejam realizadas generalizações sobre as variáveis estudadas.

Portanto, fazem-se necessários alguns domínios, conforme explicita Gatti:

O domínio de que falamos demanda conhecimento dos pressupostos que sustentam cada técnica de análise quantitativa empregada e de seus conseqüentes. Pressupõe um conhecimento do contexto em que os dados foram produzidos e de sua forma de medida e de coleta. Pressupõe um conhecimento amplo e aprofundado da área em que os problemas estudados se situam. Pressupõe, pois o domínio de teorizações e conhecimento de seus contornos epistêmicos. Este domínio permite escapar ao uso mecânico de técnicas de análise quantitativa, permite ainda detectar o mau uso dessas técnicas e distorções de análises. (GATTI, 2004, p. 14).

Neste estudo, portanto, pretende-se identificar melhor o contexto e as condições dos professores em relação à formação, ampliar e aprofundar o conhecimento dos problemas que se interpõem em relação à formação dos professores, conhecer as políticas de formação já existentes e quais suas contribuições ou limites. E para tanto, contar com o referencial teórico de autores que têm se debruçado nesta temática em suas pesquisas e publicações.

Portanto, como referencial teórico, conta-se com a contribuição de Gatti, Sheibe, Saviani, Freitas, Kuenzer, Trojan, Christov, Melo, entre outros, assim como se fez necessária a consulta de documentos referenciais à temática.

Sendo assim, na perspectiva do estudo do contexto apontada por Gatti (2004), propõe-se uma comparação por meio de um estudo de caso. E, uma vez que a escolha do tema a ser investigado nesta pesquisa provém de inquietações decorrentes da experiência da pesquisadora como professora e do trabalho desenvolvido como coordenadora pedagógica na rede pública do Município de Araucária - PR, o estudo de caso possibilita um grande número de variáveis obtidas a partir de um pequeno número de casos, o que, segundo Stake (1983), se caracterizaria como uma pesquisa qualitativa.

O propósito da pesquisa qualitativa aqui é procurar encontrar o significado dado à formação e sua relação com a proficiência estudantil. Santos Filho, ao tratar da pesquisa qualitativa, aponta:

Seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações [...] o pesquisador procura compreender a natureza da atividade em termos do significado que o indivíduo dá a sua ação. (SANTOS FILHO, 2001, p.43)

Segundo as finalidades apresentadas por Santos Filho, no primeiro momento da pesquisa a ênfase é quantitativa, no segundo, é qualitativa. O trabalho com as duas formas de pesquisa dará a possibilidade de realizar generalizações de diferentes naturezas epistemológicas, de acordo com o mesmo autor. (SANTOS FILHO, 2001)

Os dados obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação do Município (SMED) de Araucária - PR, no que se refere à formação continuada do grupo de professores, contêm o número de horas oferecidas nos últimos oito anos; a periodicidade; se realizada por coordenação da própria SMED ou com a participação de Universidade pública ou privada; quais professores participaram ou não; quais as atividades de formação continuada são obrigatórias aos professores da Rede e quais não.

Em Araucária há 41 escolas municipais, sendo que destas, 27 realizaram a Prova Brasil em 2005 e 30 realizaram a Prova em 2007¹.

Desta forma, será possível relacionar estes dados com os obtidos no resultado do Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). E, uma vez que este é calculado com base nas informações sobre o rendimento escolar do Censo Escolar da Educação Básica (aprovação, reprovação e abandono), bem como com base nas informações sobre o desempenho escolar dos estudantes obtidas no SAEB, será possível comparar a formação oferecida pela mantenedora e os resultados de cada escola apontados pelo IDEB. Mais especificamente, será possível comparar os resultados da Prova Brasil nos

¹ As demais escolas são escolas Rurais (6) ou Especiais (3), ou não tinham 4ª série neste período.

anos de 2005 e 2007, em relação à carga horária realizada em formação continuada.

Os limites desta investigação situam-se em identificar que a qualidade da educação não se mede apenas pela proficiência. Tampouco por constatar que as respostas às perguntas postas no questionário do professor – que será um dos referenciais de estudo e de levantamento de dados – têm suas limitações, pois não indicam com precisão a carga horária cursada, nem qual conteúdo trabalhado. Assim, têm-se nos dados do SAEB indicadores para análise.

Contudo, sabe-se que o desempenho escolar resulta de uma série de aspectos que não só a formação continuada do professor define. A proficiência é definida principalmente por características individuais do aluno, em especial em relação às suas condições sócio-culturais e econômicas. (OLIVEIRA, p. 682, 2007)

Assim, esse estudo não pretende identificar a formação continuada ou a formação dos professores como único processo de se alcançar a qualidade almejada na escola pública, mas compreender melhor até que ponto as políticas de formação têm atendido às principais demandas que tal qualidade exige.

Para atender aos objetivos esperados, esse texto está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, estabelece-se a relação entre formação continuada e qualidade de ensino, em especial na educação pública. Para isso, traz conceitos de qualidade na educação segundo diferentes abordagens e determinantes. Apresenta conceitos e finalidades da formação continuada relacionando-os a períodos da história da educação brasileira. Destaca, ainda, o que diz a lei nacional sobre a formação dos professores e faz um contraponto com as contribuições que trazem a formação continuada e as críticas realizadas em função de suas limitações.

No segundo capítulo traça-se um panorama da política de formação continuada no Brasil, no Estado do Paraná e na Região Metropolitana de Curitiba, indicando também o perfil de formação do professor no Estado.

No terceiro capítulo, apresentam-se as políticas de formação continuada no Município de Araucária, bem como algumas características do Município em

relação à população e economia e, mais especificamente, à educação, com a finalidade de situar e contextualizar a pesquisa, fazendo-se para tanto um resgate histórico.

Também é feita uma análise entre os resultados da Prova Brasil nos anos de 2005 e 2007, com o propósito de identificar possíveis relações entre a formação continuada oferecida no Município e os resultados obtidos pelos estudantes das séries iniciais. Consideram-se as horas de formação dos demais professores que atuam nas mesmas séries, com o propósito de identificar em que medida a formação continuada nas demais áreas de conhecimento, para além das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, interferem ou não na proficiência do aluno.

Para concluir, faz-se também uma relação entre os processos e as políticas de formação continuada no Município e as atuais demandas no Brasil, incluindo o Plano de Ações Articuladas de Araucária.

1. FORMAÇÃO CONTINUADA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E LEGAIS

O presente capítulo estabelece relação entre formação continuada e qualidade de ensino, identificando a formação como um dos fatores indispensáveis para que se alcance o nível de qualidade almejado, em especial na educação pública. Para isso, traz conceitos de qualidade na educação segundo diferentes abordagens e determinantes.

Em seguida, apresenta diferentes conceitos e finalidades da formação continuada, identificando alguns períodos da história da educação brasileira que indicam permanências e mudanças na forma de encarar a formação continuada e a sua contribuição em determinado período.

Finalmente, destaca o que diz a lei nacional sobre a formação dos professores e faz um contraponto entre as contribuições que trazem a formação continuada e as críticas realizadas em função de suas limitações.

1.1. FORMAÇÃO CONTINUADA E QUALIDADE DE ENSINO.

A complexidade da atual sociedade em constante transformação – nos âmbitos: econômico, político, artístico, científico, tecnológico – traz para a educação a exigência de acompanhar tais transformações, uma vez compreendido que a escola trabalha com o conhecimento produzido historicamente e, portanto, também em constante mudança. Mudam a sociedade e a educação e, neste contexto, está situado o profissional da educação e seu trabalho, que é ao mesmo tempo sujeito e objeto desta realidade.

Segundo Bernardete Gatti:

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a idéia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. (GATTI, 2008, p. 58)

No Brasil, a formação continuada tem assumido um caráter complementar à formação inicial, ao identificar-se que, em muitos casos, a graduação superior, realizada de forma presencial, semipresencial ou à distância, não propicia a base suficiente para a atuação do professor. Por outro lado, uma vez que a realidade é dinâmica, a formação inicial não é subsídio suficiente para que se encontrem soluções para os problemas que se apresentam no processo de ensino-aprendizagem.

É sabido que muitas são as condições necessárias para que se possam atingir os objetivos aos quais se propõe uma educação pública de qualidade. Dentre eles está a formação e a valorização dos profissionais da educação, por considerar-se o professor o principal agente de transformação e responsável em grande parte pela qualidade almejada. Porém, essa valorização não deve ser colocada em um sentido de sobrecarga, supervalorização, nem culpabilidade, mas com o caráter de buscar uma política que envolva e articule sua formação, suas condições de trabalho, sua carreira profissional, entre outros. Este debate está presente entre os profissionais da educação desde a década de 1960 (BRAGANÇA, 2001) e FREITAS (2007), ao examinar as políticas e programas no campo da formação do atual governo, aponta:

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. Contudo, sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão próprias do capitalismo. Entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação. (FREITAS, 2007, p.1204).

Muitos são os problemas e as necessidades a serem enfrentados, resolvidos, uma vez que estamos inseridos num contexto de exclusão e desigualdade social, na busca de alcançar uma educação pública de qualidade. A formação de professores é apenas uma das condicionalidades para que se alcance tal desiderato.

Definir a qualidade da educação requer estudo e debates aprofundados. Debate e estudo não só com e pelos envolvidos diretamente, ou seja,

professores, alunos, pedagogos, diretores de escola, etc., como também com a sociedade de um modo geral.

Desde o início dos anos 1990, tem-se procurado tomar uma série de medidas, entre elas, a de aumentar os salários dos professores, construírem-se novas escolas, distribuir livros aos alunos, além de formular novas leis que as garantam. A partir do mesmo período, supôs-se que estas melhorias se refletiriam nos resultados apontados nas avaliações institucionais, em provas de múltipla escolha. O que, segundo Casassus (2007), não ocorreu de forma direta, como a pretendida.

No Brasil, no mesmo período, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB. A princípio, na década de noventa, a avaliação era feita por amostragem, e em 2005 é instituída, também, a Prova Brasil, de caráter universal. A Prova Brasil e o SAEB são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. (MEC, 2010)

Porém, avaliações de larga escala são apenas uma das formas de medir a qualidade de ensino. Uma educação de qualidade tem essencialmente relação com a capacidade que a instituição escolar tem de facilitar o desenvolvimento necessário para que as pessoas se transformem em pessoas melhores, devido à aquisição de conhecimentos e acesso à cultura, maior capacidade para agir e viver na sociedade e, desta forma, a sociedade também se transforme numa sociedade melhor. O nível de qualidade da educação, segundo Casassus (2007), é proporcional ao aprofundamento das análises feitas pelos alunos, o tipo de perguntas, projetos, problemas que são capazes de propor, abarcar ou resolver. E, segundo o autor, isto não se mede totalmente com questões de múltipla escolha.

Mesmo assim, é inegável a contribuição que o diagnóstico de uma avaliação institucional pode dar. Segundo o MEC, a partir das informações do SAEB e da Prova Brasil, o ministério e as secretarias estaduais e municipais de educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e à redução das desigualdades existentes, promovendo, por

exemplo, a correção de distorções e debilidades e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias. (MEC, 2010)

O que ocorre ainda é que os profissionais, que fazem parte das administrações públicas, ainda não estão familiarizados com a perspectiva de utilizarem os diagnósticos apresentados pelas pesquisas. E, assim, o que se observa é que nem sempre são considerados os dados para redimensionar os seus planejamentos e estratégias de formação. O uso de avaliações institucionais e seus resultados são uma prática recente na educação, em especial no que se refere aos municípios, como será explicitado melhor no terceiro capítulo desta pesquisa.

Considera-se a formação do professor, tanto a inicial como a continuada, fundamental no que se refere à qualidade da educação. São os professores profissionais essenciais para alcançar-se a democratização do ensino: ao ensinar o conhecimento produzido historicamente, ao não excluir exercendo junto aos estudantes a experiência do respeito, da convivência harmônica, que desenvolva capacidades como as de pensar, refletir e que mantenham sua dignidade (CASASSUS, 2007). Mas, a democratização e a elevação da qualidade não é tarefa para ser tratada individualmente, nem por poucos. Deve ser prioridade para o campo das políticas públicas, nos investimentos na educação e dentre eles os destinados para a formação profissional do professor, contribuindo para constituir sua profissionalização.

Transformar as escolas em suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas – as quais, por meio da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social – em escolas que eduquem as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, exige esforço do coletivo da escola – professores, funcionários, diretores e pais de alunos –, dos sindicatos, dos governantes e de outros grupos sociais organizados. (LIBÂNEO, 1999, p. 259)

Por outro lado, a formação inicial e a formação continuada dos professores não são, em si, garantia de qualidade de ensino e, portanto, qualidade na educação. Há uma gama enorme de fatores que influenciam de forma global nos resultados hoje obtidos, em especial os aspectos econômicos e socioculturais dos alunos e dos próprios professores. Muito dos resultados

que hoje se obtém, atribui-se à atuação docente, mas o professor não é o único fator que os determina.

A qualidade da educação se dá também como resultado das ações do Estado, seja em relação às políticas de formação inicial e continuada ou em relação às diferentes ações diretamente ligadas ao âmbito da educação. Conforme Freitas (2007), as condições materiais são determinantes tanto em relação ao contexto socioeconômico dos alunos da escola pública, como em relação às condições do trabalho docente.

Lima e Simões (2010) também relacionam as condições materiais e as relações interpessoais como sendo elementos significativos no processo de formação dos conceitos sobre si e sobre a profissão:

São discursos produzidos e reproduzidos a partir de condições objetivas de trabalho dos professores e das subjetividades dos diversos atores que conduzem o ensino, a escola e a educação na nossa sociedade. O conteúdo desses discursos está subjacente às políticas e aos programas educacionais, aos planos e às ações da prática pedagógica. (LIMA; SIMÕES, 2010, p.3).

Segundo as mesmas autoras, são essas condições que revelam o valor social atribuído aos docentes pela sociedade e por eles mesmos, uma vez que se vivenciam dificuldades que vão da falta de materiais à falta de autonomia para execução do trabalho docente: “as carências na formação profissional são traduzidas pelos professores como o valor social a eles atribuído pela sociedade e por eles próprios”. (LIMA; SIMÕES, 2010, p. 3).

A responsabilidade ou a culpabilização pelos resultados e a qualidade na educação podem ser observadas nas próprias falas de alguns docentes, como aponta a pesquisa realizada por Garcia e Anadon (2009). Podem ser observadas também no discurso oficial, que traz um conteúdo de incitação a uma moral de auto-responsabilização e culpa. O mesmo discurso acaba por ser incorporado pelos próprios professores.

Da mesma forma, a mídia, como formadora de opinião pública que é, também pode reforçar o mesmo discurso quando responsabiliza o professor pelos resultados da educação, da boa ou má qualidade, em especial ao divulgar os resultados advindos das avaliações institucionais.

É o que se observa, por exemplo, em reportagem da revista “Nova Escola – a revista de quem educa”, da Fundação Victor Civita, impressa na divisão gráfica da Editora Abril, que é no mínimo instigante. A reportagem de capa da edição nº 216, de outubro de 2008 traz: *“Efeito dominó. Por que os cursos de Pedagogia ruins formam professores despreparados para ensinar os alunos”*. Na imagem fotográfica há uma série de peças dominós, trazendo na primeira delas a palavra “Formação”.

Para compreender melhor o significado desta capa, em espaço destinado aos editores, há a seguinte explicação aos leitores:

NOVA ESCOLA, a maior revista de Educação do Brasil, circula em todo país desde março de 1986 e é uma publicação da Fundação Victor Civita. É vendida a preço de custo – você só paga o papel, a impressão e a distribuição, porque a Fundação Victor Civita, entidade sem fins lucrativos criada em setembro de 1985, tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica, produzindo publicações, sites, material pedagógico, pesquisas e projetos que auxiliem na capacitação dos professores, gestores e demais responsáveis pelo processo educacional.(NOVA ESCOLA, nº 222)

Esta revista tem sido publicada regularmente, com uma tiragem cada vez maior e consumida por milhares de professores e sociedade em geral. Possui uma tiragem média mensal de mais de um milhão de exemplares. Junte-se a este número, 420 mil acessos de diferentes computadores à sua página na internet (*unique visitors*), mensalmente (2008), dentre um universo de professores que está em torno de um milhão e meio, no Brasil. Recentemente bateu seu próprio recorde, perdendo apenas para o “carro chefe” da Editora Abril, ou seja, a Revista Veja.

É neste bojo que se encontra a reportagem que chama a atenção: são treze páginas que apontam as principais dificuldades encontradas nos cursos de formação de professores e o descompasso destes com a realidade da educação no país, atribuindo ao professor a responsabilidade pelo fracasso escolar. Após o título “A origem do sucesso (e do fracasso) escolar” segue:

De todos os fatores que influenciam a qualidade da escola, o professor é sem dúvida, o mais importante. Por isso, a formação (inicial e continuada) faz tanta diferença – para o bem

ou para o mal. No Brasil, infelizmente, para o mal. (GURGEL, 2008, p. 48)

O jogo de dominó, segundo a mesma autora, representaria uma metáfora, afirmando que, dependendo da formação do professor, representada no jogo como a primeira peça de dominó, estaria a qualidade da educação comprometida: caindo, empurraria todas as demais peças. Este seria o “efeito dominó” a que se refere a imagem da capa. No corpo do texto da reportagem, porém, diz que a dinâmica do jogo de dominó também está relacionada a completar uma sequência sobre a mesa.

À má formação do professor, corresponde à má qualidade do ensino, em sequência, segundo o artigo. E reforça esta ideia durante o decorrer da reportagem ao indicar os problemas dos cursos de Pedagogia, na formação continuada, mantendo o foco na figura do professor e trazendo para ele toda a responsabilidade e influência sobre os resultados da educação no país.

Combinar imagens e palavras é um dos tantos recursos que dão ou complementam o sentido de uma forma simbólica (GUARESCHI, 2000). No caso da reportagem citada, a mídia impressa foi usada para formar uma imagem ainda mais distorcida do profissional da educação, no caso o professor. Forma opinião dele sobre si mesmo e forma a opinião pública sobre ele. Responsabilizando-o pelo fracasso da educação, desconsidera os outros fatores que influenciam nos resultados e na qualidade do ensino.

Segundo Gatti (2003), são muitos os fatores que influem na formação dos professores, da mesma forma que são muitos os fatores que influenciam os resultados na educação, sendo a formação apenas um dos tantos condicionantes que estabelecem a qualidade ou não do processo ensino/aprendizagem no país. Porém,

Em geral os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam a mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir. As limitações dessa concepção têm sido tratadas pela pesquisa e literatura em psicologia social, que chamam a atenção para o fato de que esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em

representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. (GATTI, 2003, p. 9).

O modo de ser e de pensar suas práticas vão muito além do que propõem os programas de formação, pois devem pensar os professores como seres essencialmente sociais. As condições políticas, econômicas, sociais, culturais são determinantes para formar o conceito e a imagem do que vem a ser a profissão de professor. Da mesma forma, o conjunto das formas simbólicas representadas pelas ações, falas, imagens e textos produzidos pelas pessoas e reconhecidos por elas, contém um significado e forma a opinião destas sobre si mesmas e sobre os demais. No caso dos professores, sobre a opinião que tem da profissão que exercem e sua função social.

Thompson (2007) propõe uma análise prática das formas simbólicas e da transformação interpretativa da *doxa* (conhecimento sobre a vida cotidiana), “opiniões, crenças e compreensões que são sustentadas e compartilhadas pelas pessoas que constituem o mundo social” (2007, p. 364). E Gatti (2003) as relaciona ao contexto educacional, ao dizer que a interação destes fatores “molda as concepções sobre educação, ensino, papel profissional e as práticas a elas ligadas” (GATTI, 2003, p.7). Tais práticas, por sua vez, têm sua estrutura delimitada pela maneira como as pessoas vêem a si mesmas e aos outros, na sociedade à qual pertencem. Ou seja, como cada professor vê a si e a seus pares, como sujeitos em sua profissão, de acordo com o próprio contexto educacional no qual está inserido e de acordo com o momento histórico e seus determinantes.

Sendo assim, as finalidades da formação continuada são muito amplas e ambiciosas, bem como o seu conceito tem se modificado de acordo com as intenções a que se propõe.

1.2. CONCEITOS E FINALIDADES

A formação continuada está relacionada diretamente ao que caracteriza a profissão de professor – principalmente a docência. A forma como o professor se constitui e se forma está diretamente vinculada às diferentes funções da Educação e, por conseguinte, da Escola. As diferentes concepções da

profissão de professor acompanham as mudanças sociais e históricas, bem como as características do contexto no qual está inserido. Algumas características e necessidades se modificam, em sua maioria, por fruto da exigência de adequação ao mercado de trabalho, como por exemplo, da formação relacionada às tecnologias educacionais. Porém, muitas delas permanecem invariáveis, pelo menos em relação à temática da formação continuada, como, por exemplo, as questões relacionadas à aprendizagem, ao planejamento, à gestão escolar, entre outras.

Sendo assim, em diferentes períodos utilizaram-se outros termos para designar as atividades de formação continuada, tais como: treinamento, capacitação e reciclagem. No final da década de 1990, considerou-se a expressão *Educação Continuada* como uma crítica a esses termos anteriores. Justificava-se que “não privilegiavam a construção da autonomia intelectual do professor, uma vez que se baseavam em propostas previamente elaboradas a serem apresentadas aos professores para que as implementassem em sala de aula” (CHRISTOV, 1998, p.9) e que isto, de certa forma, retiraria o caráter de pesquisa tão necessário ao trabalho com educação. A autora afirma também que o tempo que o professor utiliza para construir sua autonomia intelectual não deve ser restrito ao período em que está no espaço escolar e que nisto incluiria a vida como um todo. Alda Junqueira Marin complementa este pensamento:

A atividade profissional dos educadores é algo que, continuamente, se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamados sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer. Com as contradições certamente, mas, afinal, mantendo as inter-relações múltiplas no mesmo homem (MARIN, 1997, p.10).

Por ser tão diversa e ampla a conceituação do que hoje denominamos formação continuada, é importante identificar algumas das atividades que são consideradas como tal. Ora o termo é considerado restrito aos cursos estruturados realizados após a formação inicial ou após o ingresso na carreira do magistério, ora é demasiado abrangente, incluindo todas as atividades que contribuem com o desempenho profissional. Nesse sentido, Gatti (2008), ao referir-se ao conceito de “educação continuada”, mostra o quanto pode ser

vasta a interpretação do que vem a significar esta formação. Sendo assim, consideram-se tanto as horas de trabalho coletivo na escola e a troca entre os pares que se realizam cotidianamente, a participação na gestão da escola e as reuniões pedagógicas que nela ocorrem, assim como seminários, congressos e cursos de diversos formatos e duração diversificada (que abrangem, inclusive, a pós-graduação).

No caso das atividades de formação que ocorrem na escola, observa-se que se faz necessária uma carga horária específica para tal, o que tem sido oferecido por grande parte das Secretarias de Educação nas últimas duas décadas, bem como tem constado nos planos de carreira do magistério a porcentagem de carga horária específica para este fim (VIEIRA, 1999).

Segundo Gatti (2008), precisar o conceito talvez não seja o mais importante, uma vez que se entende o curso da história em aberto. O que se constata é o quanto estas atividades se multiplicaram e se tornaram variadas, no Brasil. Mais do que nomear, interessa a sua finalidade e o comprometimento com uma educação de qualidade.

Sendo assim, a formação continuada deve ter por prioridade o aprimoramento e atualização em cada uma das áreas do conhecimento relacionadas com a docência, em relação às inovações tecnológicas e pedagógicas e em relação a soluções possíveis aos novos problemas que se apresentam. Além disso, tem ainda a finalidade de suprir defasagens de uma formação inicial aligeirada ou precária, sendo necessário renovar ou aprofundar, de acordo com o caso.

Desta forma, o principal motivo que faz com que o professor participe da formação continuada é o seu aperfeiçoamento profissional. Além disso, outro motivo de realizar a formação em serviço é decorrente das promoções e dos benefícios salariais vinculados ao aperfeiçoamento, previstos na carreira, uma vez que grande parte dos planos de cargos, carreira e salários condicionam alguns avanços à formação continuada, seja pelo cumprimento de uma determinada carga horária de formação ou pela realização de cursos de pós-graduação.

Por esse motivo, se considera a formação continuada como toda aquela realizada para além da formação inicial, como definido anteriormente. Ao

mesmo tempo, faz-se mister a formação para ampliar a habilitação do professor, já que no Brasil, grande parte do quadro de profissionais do magistério possui habilitação de nível médio, quando não – o que é mais sério – são leigos.

Segundo o documento denominado *Estudo Exploratório Sobre o Professor Brasileiro*, com base nos resultados do *Censo Escolar da Educação Básica de 2007*, realizado pelo MEC, são denominados professores leigos aqueles que concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio, mas não têm a habilitação para o exercício do magistério: “Os denominados ‘professores leigos’ formam um contingente de 119.323 docentes (6,3%), distribuídos em todo o País, tanto nas zonas urbanas quanto nas rurais, atendendo a alunos de todas as redes de ensino”(MEC/INEP, 2009). Desta forma, apresenta-se aqui também a finalidade da formação em serviço para habilitar esses docentes, por obrigatoriedade tanto legal quanto administrativa.

Em função dessa demanda, foram criados inúmeros programas de formação, alguns deles na modalidade à distância com capacidade de atender simultaneamente milhares de professores. A maior parte destes programas está vinculada às iniciativas públicas, em especial às Secretarias de Educação – Estaduais e/ou Municipais, mas é preciso considerar que algumas instituições privadas encontraram na formação continuada uma perspectiva lucrativa, haja vista a grande ampliação das empresas que se dedicam atualmente exclusivamente a esta atividade, suprimindo uma necessidade posta no sistema público que deveria ser suprida pelo próprio Estado que passa a incorporar o mercado de serviços educacionais. Segundo Kuenzer (1999), articulam-se no sistema educacional, formação e mercado:

Estabelece-se, desta forma, uma realidade inusitada: ao tempo que as novas demandas aproximam, e mesmo confundem, educação e trabalho, de modo a já não haver mais diferença entre educação para cidadania e para o sistema produtivo, passando-se a requerer para o conjunto dos trabalhadores a formação intelectual que até então era restrita a um pequeno número de funções (KUENZER, 1999, p. 172)

Este mesmo mercado de trabalho é o que define também mais um dos motivos da formação continuada ser tão incentivada: a preparação de mão de obra qualificada. Ou seja, a preparação de estudantes que, pela mediação de

profissionais da educação atualizados, adquiram os conhecimentos necessários para suprir as necessidades do mercado e possam corresponder à economia em tempos de globalização.

A importância da formação continuada, portanto, se confirma das mais diversas formas, mesmo que apresente diferentes características de acordo com cada momento histórico, expressas nas propostas e nas exigências legais postas em diferentes períodos da educação do país.

1.3. HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO

O desenvolvimento profissional do professor, que vai desde sua formação inicial até as suas mais diversas atuações – na condição de quem ensina, educa, mas também de gestor, pesquisador, etc. – tem sofrido modificações no decorrer da História da Educação e tem revelado diferentes necessidades de formação, dentre elas, a formação continuada.

Em estudos e publicações a respeito do tema, destacamos a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), na qual se encontra uma série de artigos relacionados à docência e à formação de professores em diferentes épocas.

Um dos artigos chama especialmente a atenção por propor a análise do material publicado na própria revista na década de 1960² (BRAGANÇA, 2001). Nele pode-se já identificar algumas permanências e mudanças tanto no que se refere às concepções de docência neste período, quanto às de formação. A análise dos textos procurou também compor uma "imagem" sobre o professor e seu trabalho na literatura estudada:

Lourenço Filho, em 1960, afirma que a concepção social sobre o professor e seu trabalho encontra-se mediada pelo momento histórico. Desta forma, "transitamos dos figurinos sociais, de quase exclusiva concepção técnica, para os modelos íntimos que cada professor logre criar em si mesmo, em relação à sua profissão e à sua pessoa, dentro da profissão". (BRAGANÇA, 2001, p.7)

² O texto foi produzido a partir de relatório apresentado ao grupo de pesquisa "Destruição e Reinvenção da Escola Pública: Tensões na Formação de Professores", coordenado pela professora Célia Frazão Soares Linhares na Universidade Federal Fluminense (UFF), em 1998.

Esta análise realizada centrou-se em três pontos, que dariam a possibilidade de identificar a realidade: qual seria o conjunto de problemas que, naquela década, são atribuídos à formação docente; quais seriam os referenciais que serviriam de base para as discussões, que ora se apresentavam; e quais seriam as alternativas que os mesmos textos indicavam como propostas de solução das dificuldades observadas. Entre as propostas apresentadas está recomendada a formação continuada.

Mostra que naquela década – caracterizada como um período de muitas tensões e possibilidades de mudanças para o sistema educacional e para a sociedade de uma maneira geral – já se apresentavam problemas que ainda hoje ocorrem na formação dos professores brasileiros. Foram registrados em artigos os já “principais problemas e alternativas” para a formação de professores, dos quais muitos coincidem com os atuais.

São alguns exemplos de questões que, de certa forma, ainda persistem em maior ou menor grau desde a década de 1960 até os dias de hoje, sendo algumas muito atuais, que deveriam ser supridas pelos cursos de capacitação em serviço:

Destaca-se a questão da dificuldade de articulação teoria e prática, que tem sido recorrente na literatura educacional sobre a formação de professores. Os currículos enciclopédicos, com um excessivo elenco de disciplinas, apontam para uma ênfase na formação geral que não vem permeada por uma relação dialética com a prática educativa, com o contexto social e com as exigências da profissão. (BRAGANÇA, 2001, p.8)

A necessidade da formação continuada estaria relacionada aos problemas de formação inicial que mais se destacavam na época e que reincidem nos artigos: a falta de articulação entre teoria e prática; os currículos dos cursos de magistério inadequados à realidade das escolas primárias e às necessidades dos alunos; os professores de prática de ensino com pouca experiência em escola primária; poucas horas de observação das alunas em sala de aula nas disciplinas de metodologia; e, finalmente, que não era desenvolvido o “espírito profissional”. Também se registra na época um grande número de professores leigos.

Em relação aos resultados obtidos na educação nacional, um dos artigos muito significativos é de Lúcia Marques Pinheiro, de 1966. Nele, relacionam-se

os índices de reprovação e evasão à atuação do professor. Não só neste como em outros textos, há uma tendência de culpar o professor pelo fracasso e pelos problemas da educação:

Não há como deixar de estabelecer, de imediato, correlação entre os índices de repetência e evasão e a situação já exposta, relativamente à qualificação do professorado no Brasil. Não há, porém, a menor dúvida de que, entre as várias razões que determinam a evasão escolar, temos a de que o próprio professor não consegue atrair e reter o aluno... (PINHEIRO, 1966, p. 22).

Ainda na década de 1960, como forma de solucionar as dificuldades do sistema educacional, uma vez centrado o foco da responsabilidade do professor, sugerem-se duas possibilidades, como alternativas para resolver os problemas da educação: extinguir a nomeação de professores leigos e organizar instituições que capacitassem os professores de forma intensiva. Assim:

Diante da problemática dos altos índices de evasão e repetência, a solução apontada é para o preparo profissional do professor. Há uma certa tendência de culpabilização do professor quanto aos problemas do sistema educacional. Nesse sentido, a formação continuada vem como uma resposta linear à problemática da escola, panacéia que pode resolver todos os males. (BRAGANÇA, 2001, p.8).

Colocada como uma das alternativas, a formação continuada será constituída como aquela na qual mais será investido pelo poder público. Se a responsabilidade é do professor, como se supõe, para ele serão destinados os investimentos.

Em 1961, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP) realizou um inquérito, supervisionado pela professora Lúcia Marques Pinheiro, junto ao magistério do Estado da Guanabara, que representava na época um número aproximado de 10.000 professores. Contou-se também com a colaboração da direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do *Instituto de Educação do Rio de Janeiro* (ITE). A pesquisa visava recolher dados que contribuíssem para a realização do planejamento dos Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização do Magistério.

Entre as muitas opiniões dos professores, uma delas se destaca, que é a que se relaciona com as chamadas *Escolas de Demonstração* (unidades escolares que desenvolveriam bons trabalhos pedagógicos e que seriam referência para os demais professores):

Não é suficiente observar uma boa classe — a Escola é um todo, uma comunidade com vida própria, entrosada, e as relações entre as turmas, a coordenação dos trabalhos, o enriquecimento do currículo em atividades fora da classe são essenciais para que o professor se integre no verdadeiro sentido de sua obra. Revelaram os professores, em todas as suas respostas, sede de um preparo mais prático, mais real, que lhe desse mais segurança e, no item já citado, relativo à criação de Escolas de Demonstração, com professores especialmente preparados, foi ponderável a manifestação favorável dos professores (quase 4.000 aprovaram a medida). (PINHEIRO, 1961, p.57).

Foram ainda sugeridos: publicações de textos dos professores como forma de estímulo e demonstração de interesse da administração pública por seu trabalho; e atividades de formação entre os professores, podendo-se contar com os próprios professores mais capacitados para isto. Segundo Pinheiro (1961), já se identificava na época uma grande urgência de entrosamento entre a administração pública e as escolas de formação de professores para a efetivação de um plano de aperfeiçoamento. Deveria haver, num plano de aperfeiçoamento, a preocupação de pôr os chefes de distrito, técnicos de educação, orientadores de ensino e, em geral, assessores técnicos dessas autoridades escolares a par das medidas mais aconselháveis, em seus setores de atividades.

Uma articulação entre poder público, técnicos da educação e interesse dos professores seria necessária para se alcançar bons resultados, de acordo com o inquérito. Esta proposta tinha a perspectiva de ser implantada e realizada em dois anos (1961 e 1962), para o que se contava com certo “idealismo do magistério”, no sentido de que o pouco tempo disponível para efetivar o que era solicitado necessitaria de um grande empenho e esforço por parte dos professores.

De lá para cá, houve poucas mudanças a respeito da importância da constante atualização dos professores. Variaram as formas de desenvolver as atividades, às vezes o conteúdo, mas em sua essência, o que de fato tem

mudado na formação destes profissionais? O que se tem superado? Que avanço há nas políticas de formação de professores?

A formação continuada correspondeu às demandas das diversas pedagogias implantadas no país, em diferentes períodos. Era tratada de forma tradicional, quando assim exigia a pedagogia tradicional. Segundo Saviani (2000), na Pedagogia Tradicional, a educação é vista como direito de todos e dever do Estado, sendo a transmissão de conhecimentos feita pelos professores aos alunos, a forma de erradicar a ignorância e por consequência, a marginalidade. Desta forma, a formação continuada deveria instruir os professores e conseqüentemente, a escola seria como um "*antídoto*", difundindo a instrução. No Brasil, a República é o marco do início da escola tradicional.

Com a pedagogia da Escola Nova, que no Brasil surge em 1930, mas é mais difundida entre 1950 e 1960, passa a ocorrer um movimento de reforma na pedagogia tradicional. A escola passa a ser então a forma de adaptação e ajuste dos indivíduos à sociedade, segundo Saviani (2000). O autor aponta que ao abandonar-se o caráter científico do método tradicional, se negou também o conhecimento historicamente produzido, e por consequência o caráter democrático da educação: [...] "quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando se menos falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática."(SAVIANI, 2000, p. 36).

No final da década de 1960 e durante os anos de 1970, ao procurar uma sintonia entre a sociedade industrial e a preparação de mão de obra, ou seja, a formação dos alunos para o mercado de trabalho instala-se no Brasil a Pedagogia Tecnicista. Em um contexto de ditadura militar, a reforma de ensino implantada a partir da Lei 5692/71, denomina a formação continuada como reciclagem do professor, é introduzida nos 1º e 2º graus (atuais ensino fundamental e médio) a serviço da industrialização e da tecnologia. Avaliava-se o domínio técnico e sua relação com o mercado de trabalho. (CHISTOV, 1998)

No Tecnicismo trabalha-se contra a ineficiência e a improdutividade. A função da escola então passa a ser de formação de indivíduos eficientes, para

o aumento da produtividade social, associado diretamente ao rendimento e capacidade de produção capitalista. (SAVIANI, 2000)

A década de 1980 correspondeu a um período de redemocratização no país. Foi um período de organização de muitos congressos, debates e reivindicações por parte dos professores. Também é neste período a elaboração da Nova Constituição. Segundo Bocalon:

Com o início da redemocratização do Brasil, na década de 1980, a sociedade civil organizada começa a construir espaços para gestar políticas que retratem as demandas da população. Deste movimento participa também a educação: professores, estudantes e entidades de classe, mobilizam-se em torno do Congresso Constituinte e por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e dos Fóruns Estaduais, formulam propostas que são encaminhadas aos congressistas a fim de integrar o novo texto constitucional. (BOCALON, 2010, p. 61)

A organização e participação nos debates foram fundamentais para que se incluísse no texto da lei reivindicações que se constituíram num marco para a educação, entre eles, o de estabelecer a garantia de padrão de qualidade e de assegurar aos profissionais em exercício na educação escolar a valorização profissional³.

Em 1987, havia se iniciado um movimento em torno da nova LDB, quando a revista nº. 13 da Associação Nacional de Educação – ANDE, apresenta uma proposta com 68 artigos.

O início da elaboração da nova LDB contou com ampla participação de todos os segmentos envolvidos com a educação do país que, durante cerca de uma década, participaram de fóruns e debates que deram origem a uma infinidade de emendas apresentadas sempre com a participação de especialistas e trabalhadores da educação, além dos segmentos sociais. Vivia-se um momento ímpar da história recente do legislativo brasileiro. (FERNANDES, 1989).

³Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: ...V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; ...VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, Constituição, 1988 Art. 206)

Em 1990 foi realizada, em Jontiem, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, na qual se destaca a importância da formação continuada dos professores. Segundo Melo (1999), a Conferência constituiu-se em elemento importante no processo de universalização da educação. Teve como desdobramentos no Brasil: Acordo Nacional e Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação (ambos para o Plano Decenal de Educação para Todos); Fórum Permanente para Valorização do Magistério e Qualidade da Educação.

Foram muitas as discussões e debates, expectativas, avanços e retrocessos, embates entre as proposições das entidades relacionadas com os docentes e as provenientes do governo federal, até chegar ao que se constituiu como a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Com apoio do Ministério da Educação, foi aprovada uma LDB que desconsiderava em muito o processo participativo dos maiores interessados na qualidade da educação nacional, para atender a interesses conservadores e manter, conforme Maciel (2004), os interesses neoliberais.

Em relação à formação de professores, seja ela inicial ou continuada, a LDB, em seu capítulo VI, intitulado “dos profissionais da educação”, dispõe seis artigos sobre a formação dos profissionais, referindo-se aos seus fundamentos, a formação mínima inicial, instituições formadoras, seja para atuação docente ou para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica.

Recentemente, este capítulo foi alterado pela Lei 12.014 de 06/08/2009, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação, ampliando-se a sua redação. São considerados, portanto, profissionais da educação básica os formados em cursos reconhecidos e que estejam nela em efetivo exercício, considerando-se:

professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas.(BRASIL, 2009)

O parágrafo único do artigo 61 refere-se aos fundamentos da formação dos profissionais da educação, uma vez que esta deve atender às especificidades das atividades de tais profissionais, considerando os objetivos das diversas etapas e modalidades da educação básica. Nos três incisos subsequentes a este parágrafo, consta que a formação básica destes profissionais deve ser sólida, propiciando o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais, havendo associação entre teorias e práticas, que pode dar-se mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço. (BRASIL, 1996)

Compreende-se, portanto, que tanto na formação inicial, ao tratar-se de estágio, como na capacitação em serviço, deverá ser alcançada tal associação, com resultado da articulação entre as duas abordagens em conjunto.

A formação continuada, como já mencionada anteriormente, tem como uma das suas finalidades suprir as lacunas da formação inicial em relação aos fundamentos científicos, bem como atualizar o profissional da educação em relação às produções de conhecimento que estão em constante ampliação e transformação.

Portanto, uma formação básica sólida não depende só da formação inicial, mas de um processo de formação permanente e da experiência deste profissional. Compreende-se que básica não deve sinônimo de mínima, mas sim da base que sustenta, que alicerça o trabalho com o conhecimento sistematizado.

Daí que não se possa considerar qualquer formação continuada como suficiente para suprir as necessidades e as especificidades do exercício da docência e demais atividades relacionadas ao processo educativo.

Para o que se propõe analisar neste trabalho, considera-se o artigo 67 da LDB, um dos principais, pois trata da valorização do magistério e da responsabilidade dos sistemas de ensino responsáveis por tal valorização, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, “o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. (BRASIL, 1996).

Porém, é possível identificar limitações, uma vez que está colocado que a valorização do magistério passa pela qualificação deste profissional, porém, não se estabelece como os sistemas de ensino irão organizar-se para tal, nem quais recursos financeiros estarão vinculados para garantir sua realização. Além das despesas próprias do processo de qualificação, a licença de um profissional implica em remuneração a outro, em regime de substituição.

Hoje, no país, são poucas as redes de ensino que contam com um número de profissionais suficientes para suprir os que estariam em “licenciamento periódico”, de tal forma que, não havendo substituto para o titular, não há possibilidade de licença, tampouco de aperfeiçoamento continuado.

Por outro lado, a LDB apresenta avanços, pois o artigo 67 traz que o ingresso do profissional da educação se dará exclusivamente por concurso público de provas e títulos; fala da necessidade de um piso salarial profissional; da progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; da necessidade de um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; bem como condições adequadas de trabalho.

Dessa forma, além do acesso aos conhecimentos a partir de reflexão teórico-prática, também é princípio norteador do processo de Formação Continuada a promoção dos profissionais que atuam na educação, considerando a progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e remuneração condigna para níveis mais elevados de qualificação profissional e de desempenho.

Muitos foram os debates após a promulgação da lei a fim de que, de fato, esta fosse implementada pelas administrações públicas, o que a cada dependência administrativa cabia. Para tanto, faziam-se necessários recursos públicos e não foram poucas as pressões realizadas pelos segmentos organizados da sociedade, como esclarece Gatti:

Com os debates realizados em torno das novas disposições dessa lei, com os esforços dirigidos para sua implementação nos três níveis da administração da educação no país, e com a ampliação das responsabilidades dos municípios em relação à educação escolar, houve, por iniciativas de gestões estaduais ou municipais, por pressões das redes e sindicatos, pelas

propostas de instituições ou pelo tipo de recursos alocados ao setor educacional e sua regulamentação – especialmente, à época, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) –, um incremento forte em processos chamados de educação continuada. A lei que instituiu o FUNDEF deu, pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas. (GATTI, 2008, p.64)

Ainda que não tenha trazido novos recursos para a educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997 e implantado em 1º de janeiro de 1998 (BRASIL, 1997). Trouxe como inovação a mudança da estrutura de financiamento do ensino fundamental no país, pela subvinculação de uma parcela dos recursos destinados a esse nível de ensino. Vigorou até 2007, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), a fim de ampliar sua abrangência do Ensino Fundamental para a Educação Básica, destinando recursos para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos e prevendo ampliação dos recursos em médio prazo. (BRASIL, 2007)

Estes e outros fatores dão origem a programas de educação continuada das mais variadas naturezas e formatos (GATTI, 2008), pois, ao mesmo tempo em que a LDB estipula uma série de obrigações ao poder público, deixa claro que a realização desta formação pode se dar de forma presencial ou à distância.

É o que traz o artigo 80, quando afirma que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. E o incentivo do ensino à distância é manifestado também nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, quando trata do dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em

exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância”. (BRASIL, 1996)

A defasagem de formação dos professores no Brasil em relação ao que indica a legislação ainda é grande, mas isso não deve diminuir as exigências de qualidade da formação que é oferecida, através de cursos aligeirados. Dados de 2007(MEC/INEP) mostram que 68% dos professores possuíam curso superior e destes, 61,7% com alguma Licenciatura. A utilização de novas tecnologias para a formação é um avanço em termos de recurso técnico para a população adulta que precisa de uma flexibilização do horário para ampliar a titulação e habilitação necessária a sua respectiva atuação. Porém, incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância de qualquer maneira e a qualquer preço a fim de garantir o cumprimento da legislação e o aumento nos índices de escolaridade e formação dos profissionais da educação não garante a melhoria da qualidade do ensino:

Nesse sentido, poderia, quem sabe, revelar-se um avanço significativo para auxiliar na eliminação da histórica defasagem existente na formação docente no país. Mesmo com o reconhecimento de que os sistemas educacionais precisam acelerar o processo de melhoria na qualificação dos docentes, a proliferação de cursos à distância para esta formação tem se afirmado como mais uma grave preocupação para os educadores. (SCHEIBE, 2006, p.205)

Até que ponto e de que maneira a educação à distância pode estar a serviço de suprir a defasagem da formação inicial dos profissionais da educação? Formar o professor leigo? Formar o professor em sua primeira licenciatura ou na segunda licenciatura afim com a sua área de atuação? Como se define o início da formação continuada? Uma vez que se entende formação continuada aquela que está para além da formação inicial, esta sim, é passível de ser realizada tanto de forma presencial quanto à distância.

A educação a distância ou a mista (presencial/a distância) tem sido o caminho mais escolhido para a educação continuada de professores pelas políticas públicas, tanto em nível federal como estadual e municipal. Logo após a promulgação da LDBEN, algumas regulamentações foram exaradas sobre as condições de oferecimento dos cursos a distância, abrindo a possibilidade de oferta de cursos especiais para complementar a formação de professores em nível médio, ou seja, formação dirigida a professores leigos, e, para complementar também,

em nível superior, a formação de professores que só possuem o nível médio e estejam em exercício nos sistemas de ensino. (GATTI, 2008, p.65)

Para suprir a demanda dos cursos de formação de professores, criaram-se um sem-número de alternativas tanto pelos poderes públicos como pela iniciativa privada, que encontrou na formação dos professores, com base não só na lei, mas na demanda do mundo do trabalho, um nicho de mercado.

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, ao tratar da Formação Continuada, indica que quando esta for feita na modalidade de educação à distância, “sua realização incluirá sempre uma parte presencial” (PNE, 2001, p.157). No Plano, a formação continuada é considerada de particular importância, “em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna.” (PNE, 2001, p.156). Considera também que esta deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais, no caso dos profissionais da escola pública.

Da mesma forma que o artigo 67 da LDB, o Plano prevê afastamentos periódicos para a realização de cursos de formação continuada. O que o PNE também não indica é a vinculação de recursos para sua efetivação, deixando a responsabilidade da organização para tais dispensas a critério das secretarias de educação.

Uma vez compreendida como responsabilidade dos sistemas estaduais e municipais, estes têm, até certo ponto, buscado formas viáveis para que os professores participem de cursos de formação. Assim, para atender a necessidade de aperfeiçoamento profissional, em função da carreira/salário, para ampliar a habilitação, por obrigatoriedade tanto legal quanto administrativa, os poderes públicos contam ora com profissionais de seus quadros próprios para a formação, ora com a parceria das Universidades Públicas ou, em último caso, com empresas de consultoria que são contratadas para este fim. Também não são descartadas as formações à distância:

A ilusão de que o ensino à distância por meio de fornecedores de serviços educativos - para os quais se trata de um mercado potencial gigantesco - seria a solução, resolvendo o problema do acesso ao saber e permitindo reduzir os sistemas educativos até uma porção mínima, é astutamente

desenvolvida pelos partidários da mercantilização da educação.
(SCHEIBE, 2006, p. 205)

Coloca-se desta forma o questionamento em relação à finalidade da formação por cursos à distância, se formar ou apenas certificar. Esta questão já havia sido colocada em 2003, quando ainda com a finalidade de normatizar a LDB, o MEC instituiu o *Sistema de Certificação e Formação Continuada da Educação Básica* (Portaria Ministerial nº 1.403/2003) e divulgou o *Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores – toda criança aprendendo* (BRASIL, 2003). Em alguns artigos, a portaria previa o incentivo e apoio à formação continuada, mas ao ter o exame nacional de certificação dos professores o seu ponto de partida, fez com que o foco da atenção dos debates educacionais se voltasse a discutir a certificação a custas de qual qualidade. Ao analisar a Portaria Ministerial, Gatti aponta:

O artigo 1º prevê, em seu inciso II, “programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados”, e, em seu inciso III, a criação de uma rede nacional de centros de pesquisa e desenvolvimento da educação que teria por objetivo “desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores” [...] Porém, tendo a portaria 1.403/03 deixado claro que o ponto de partida seria um exame nacional de certificação de professores, os debates centraram-se nessa questão. Houve posições fortes contra essa proposta – veja, por exemplo, o documento *Formar ou certificar? Muitas questões para reflexão*, do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (2003). (GATTI, 2008, p.65)

No artigo 40 da LDB também é indicada a educação continuada como uma das estratégias de formação para o trabalho. E mais recentemente, já com a indicação de preocupação com a qualidade dos cursos ofertados, tem-se no Decreto nº 6.755/09, que institui a *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério Público da Educação Básica*, em seu parágrafo segundo que trata dos princípios, no inciso IV, “a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância”. (BRASIL, 2009)

Tal decreto é fruto de debate no âmbito do Conselho Técnico Científico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

De acordo com a justificativa elaborada pelos membros da CAPES-Educação Básica, a política nacional de formação deve comprometer os agentes públicos com a formação de qualidade (inicial e continuada) dos profissionais do magistério público. Outro compromisso da política de formação consiste em priorizar a oferta pública das licenciaturas e da pedagogia, especialmente nas áreas de conhecimento e nos locais com maior déficit de profissionais.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, de iniciativa do Poder Executivo Federal, é considerada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) importante passo para obter conquistas na direção da formação do Sistema Nacional de Educação. A CNTE considera também a Política Nacional de Formação de caráter democrático, uma vez que conta com fóruns de acompanhamento social, encarregados pela elaboração e revisão das políticas públicas para a formação docente. Conforme artigo do Decreto 6755/2009:

Art. 4º A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação. (BRASIL, 2009)

Em 2009, a temática da formação dos profissionais da educação fez parte dos debates em conferências municipais, intermunicipais e estaduais, preparatórias para a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que realizou-se de 28 de março a 1º de abril de 2010.

Entende-se que a CONAE é um espaço privilegiado para debater e propor soluções para problemas como a valorização dos profissionais da educação, carreira, gestão democrática, condições de trabalho e, neste bojo, a qualidade da formação inicial e continuada, seja ela presencial, semipresencial ou à distância.

No documento final, considera-se que uma política nacional de formação e valorização dos/das profissionais do magistério, pautada pela concepção de educação como processo construtivo e permanente, implica:

c) Favorecimento da construção do conhecimento pelos/as profissionais da educação, valorizando sua vivência investigativa e o aperfeiçoamento da prática educativa, mediante a participação em projetos de pesquisa e extensão, desenvolvidos nas IES e em grupos de estudos na educação básica. Deve-se garantir o tempo de estudo dentro da carga horária do/da profissional, viabilizando programas de assegurando aos/às profissionais com dupla jornada um tempo específico para estudos, reflexões e planejamentos. Devem ser estabelecidas condições efetivas para que, nas localidades onde existam instituições (IES), as pesquisas e projetos acadêmicos/pedagógicos garantam a formação contínua de professores/as, por meio de investimentos do Estado em todas as esferas, facilitando ao/à profissional da educação o acesso às fontes de pesquisa e fornecendo material de apoio pedagógico de qualidade às instituições de todos os níveis. Neste sentido, faz-se necessária a instituição da dedicação exclusiva, por meio da formulação de um plano que garanta inicialmente, no mínimo, um terço de horasatividade, chegando, gradativamente, a 50% até 2015. (CONAE,2010)

Observa-se a necessidade de garantir o tempo para a formação continuada dos professores, seja vinculado às Instituições de Ensino Superior (IES) ou em hora-atividade. E este tempo precisa ser conquistado gradativamente, mas ininterruptamente. A garantia do tempo de estudo dentro da jornada de trabalho é indispensável para estudos e planejamento. Precisa-se entender o espaço da hora-atividade como tempo de formação.

f) Realização de processos de formação inicial e continuada dos/das docentes, em consonância com as atuais demandas educacionais e sociais e com as mudanças epistemológicas no campo do conhecimento.

g) Garantia do desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação, na perspectiva de transformação da prática pedagógica e da ampliação do capital cultural dos/das professores/as e estudantes. (CONAE, 2010)

Aqui se apresenta a necessidade de ser realizada formação para os professores como um requisito para o trabalho, por ser imprescindível para a atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos, nas tecnologias, no mundo do trabalho (GATTI, 2008).

i) Garantia de que, na formação inicial e continuada, a concepção de educação inclusiva esteja sempre presente, o que pressupõe a reestruturação dos aspectos constitutivos da formação de professores/as, com vistas ao exercício da docência no respeito às diferenças e no reconhecimento e valorização da diversidade. O compromisso deve ser com o desenvolvimento e a aprendizagem de todos/as os/as estudantes, por meio de um currículo que favoreça a escolarização e estimule as transformações pedagógicas das

escolas, visando à atualização de suas práticas, como meio de atender às necessidades dos/das estudantes durante o percurso educacional. (CONAE, 2010)

Cada vez mais a diversidade que se apresenta na escola e desafia o professor. Conceber a educação inclusiva não depende do querer nem da boa vontade individual, mas de uma política de formação que supra a defasagem de conhecimento para atuar com uma nova realidade posta na educação pública.

Além das diretrizes e metas citadas acima, o documento final apresenta outras e uma série de ações para a política nacional de educação. É o resultado de um processo de debate entre entes federados e os setores da sociedade civil e aponta proposições importantes em relação a Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação, um dos eixos do debate.

Segundo o próprio documento, constitui-se num marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade e referência para o novo Plano Nacional de Educação.

Portanto, neste primeiro capítulo, foi feita referência, mesmo que sinteticamente, aos conceitos e finalidades da formação continuada relacionando-os a períodos da história da educação brasileira e à qualidade da educação. Destacou-se o que diz a lei nacional sobre a formação dos professores e procurou-se apontar as contribuições que a formação continuada traz e as críticas realizadas em função de suas limitações.

No capítulo seguinte, a intenção é traçar um panorama da política de formação continuada no Brasil, no Estado do Paraná e na Região Metropolitana de Curitiba, destacando algumas características da formação inicial e continuada, a fim de traçar um breve perfil do professor das séries iniciais.



A condição humana. René Magritte, 1933.

*O conhecimento amplia a vida. Conhecer
é viver uma realidade que a ignorância
impede desfrutar.*

Raumsol

2. PANORAMA GERAL DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O fato de falar na socialização de um saber supõe um saber existente, mas isso não significa que o saber existente seja estático, acabado. É um saber suscetível de transformação, mas sua própria transformação depende de alguma forma do domínio deste saber pelos agentes sociais. Portanto, o acesso a ele impõe-se.

Dermeval Saviani, 2008.

Se por um lado há diversas finalidades para a realização da formação continuada por parte do professor, há por parte do Poder Público o interesse em ofertá-la, seja a fim de cumprir com o indicado pela legislação (GATTI, 2008), seja por relacionar a qualidade da educação à formação do professor (CASASSUS, 2007; FREITAS, 2007), seja para suprir o que pode ser considerado como uma dívida histórica (SCHEIBE, 2006).

Sendo assim, estabelecer políticas de Formação Continuada tem sido preocupação de gestores das diferentes dependências administrativas, seja no âmbito municipal, estadual ou federal.

2.1. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NO BRASIL

A formação continuada no Brasil ainda é, predominantemente, voltada para cumprir as exigências legais da habilitação obrigatória e assessoramento pedagógico para a prática docente.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996, no Artigo 62, a exigência para atuar como professor das séries iniciais do ensino fundamental é a formação em nível de ensino médio, por meio do Curso de Magistério ou Curso Normal, indicando como “preferencialmente”, o Curso Superior, a Licenciatura, o curso de Pedagogia ou o Magistério Superior.

Sendo assim, no Brasil, documentos internacionais (Banco Mundial, PREAL, UNESCO, entre outros)⁴, Leis Nacionais (LDB 9394/96) e Pareceres (CES, CNE) impulsionaram a difusão da necessidade da complementação da

⁴ Banco Mundial, 1995, 1999, 2002; PREAL – Programa das Reformas Educativas na América Latina, 2004; Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI, UNESCO, 1998; Declaração de Princípios da Cúpula das Américas, 2001; Documentos do Fórum Mundial de Educação, Dacar, 2000.

formação inicial, ora como responsabilidade das Secretarias de Educação, ora como forma do professor corresponder às exigências do mundo do trabalho.

Também é preciso considerar que, pela reorganização capitalista que vem se desenvolvendo desde meados dos anos sessenta, o mundo do trabalho, segundo Lúcia Bruno (2005), vem interferindo no processo de trabalho dos educadores, ora indicando mudanças na sua formação, ora não a considerando como prioridade. A autora, ao se referir ao período do final da década de 1990, por exemplo, aponta que no Brasil, seguindo as orientações postas pelo Banco Mundial, se priorizava mais os investimentos em meios físicos do que em capacitação dos professores:

A justificativa é que investir em Recursos Humanos, no caso, professores da rede pública, em termos de capacitação, condições de trabalho, provocaria uma valorização social destes profissionais do setor público, tornando-os muito reivindicativos, o que certamente, segundo o Banco, desencadearia novo processo inflacionário. Resta saber, como é possível melhorar a qualidade do ensino público, sem investimentos na qualificação permanente de professores e demais profissionais da educação. (BRUNO, 2005, p.42)

É do mesmo período a afirmação de Libâneo (1999), indicando que nas últimas décadas (1980/90) havia ocorrido a ampliação das oportunidades de acesso à escola, porém, não a garantia de haver-se realizado a inclusão social de todos. A ampliação quantitativa (mais de 95% dos alunos entre 7 e 14 anos na escola), também resultado de reivindicações de educadores e da população, “não correspondeu à melhoria das condições de trabalho, de jornada, de organização e funcionamento, de formação e valorização do professor, fatores essenciais para a qualidade do ensino” (LIBÂNEO, 1999, p. 261). E conclui que, sem tais condições, a escola continuaria excludente.

Ou seja, a qualidade da educação passa pela valorização profissional, que passa por sua vez, pela formação do professor. E para tanto, se faz necessário que a qualidade da formação caminhe paralelamente à conquista da universalidade do acesso à escola pública, em especial ao que diz respeito à população que historicamente tem feito parte dos segmentos da sociedade onde ainda é acentuada a exclusão social.

Uma vez que se compreende formação continuada como toda a formação realizada após o ingresso na carreira de professor, é importante

ressaltarmos que, para aqueles professores que ingressam no serviço público, tendo apenas o Curso de Magistério como formação inicial e atuam nas 4^{as} séries (séries estas objeto principal desta pesquisa), os cursos de Nível Superior realizados após sua efetivação, são considerados também como formação continuada.

Segundo o *Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro*, realizado pelo Ministério da Educação, com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica em 2007, há ainda um grande número de professores leigos no Brasil. Apesar de representarem uma baixa porcentagem no total geral (0,8% tem apenas o Ensino Fundamental e 5,5% tem apenas o ensino médio, sem o Curso Normal ou Magistério de 2º Grau), em números absolutos representam 119.323 professores atuando na Educação Básica, nestas condições de formação. No mesmo documento é salientado que estes dados não significam que o aluno seja atendido na unidade educacional que estuda apenas pelo professor leigo, destacando, também, que a maior parte destes profissionais se encontra atuando na Educação Infantil. (BRASIL, 2007)

TABELA 1: Matrículas nas Escolas de Educação Básica que Possuem Professores com Escolaridade de Nível Fundamental, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região – Brasil – 2007

Região	Quantidade de matrículas por localização e dependência administrativa										
	Total	Urbana					Rural				
		Total	Est.	Fed.	Mun.	Priv.	Total	Est.	Fed.	Mun.	Priv.
Brasil	602.057	402.006	146.998	323	181.344	73.341	200.051	35.563	-	162.798	1.690
Norte	76.087	23.709	10.315	-	10.194	3.200	52.378	13.367	-	38.846	165
Nordeste	317.534	201.888	58.982	70	113.920	28.916	115.646	13.850	-	100.544	1.252
Sudeste	93.092	84.695	39.144	134	22.220	23.197	8.397	2.014	-	6.214	169
Sul	82.347	71.296	31.721	119	26.541	12.915	11.051	4.191	-	6.805	55
Centro-Oeste	32.997	20.418	6.836	-	8.469	5.113	12.579	2.141	-	10.389	49

Fonte: MEC/Inep/Deed

Porém, ao observar-se o grande número de alunos que ainda são atendidos por professores leigos, que possuem apenas o Ensino Fundamental como formação máxima, vê-se o quanto é necessário realizar para suprir esta defasagem de formação. De acordo com tabela retirada do documento citado, havia ainda no Brasil 602.057 alunos nesta condição de atendimento, e, portanto, um número expressivo.

Sheibe (2006) aponta a necessidade de implementação de políticas que estejam voltadas para a ampliação das oportunidades de formação inicial de professores, a fim de atender a demanda de uma dívida que é histórica no país. A autora também indica a necessidade de se investir de forma mais categórica na formação dos quadros educacionais no Brasil. Uma das alternativas encontradas para solução do problema é a formação em serviço, como indica Scheibe.

No Brasil, dos 685.025 que atuavam nas séries iniciais em 2007, 419.419 professores possuíam Nível Superior, ou seja, mais de 60% dos professores (MEC/INEP, 2007). Destes, 55% possuíam Licenciatura. Pesquisa realizada em 2003, também pelo INEP, denominada *Estatísticas dos Professores no Brasil*, mostra que este número era bem mais reduzido em anos anteriores:

TABELA 2: PERCENTUAL DE FUNÇÕES DOCENTES QUE ATUAM NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 1ª A 4ª SÉRIE POR GRAU DE FORMAÇÃO – BRASIL E REGIÕES – 1991- 2002

Unidade Geográfica	Ano	Grau de Formação				
		Até Fundamental	Médio		Superior	
			Com Magistério	Sem Magistério	Sem Licenciatura	Com Licenciatura
Brasil	1991	17,4	57,7	5,7	0,9	18,3
	1996	15,3	61,1	3,3	1,8	18,5
	2002	2,8	64,0	2,9	3,9	26,4
Norte	1991	39,3	53,0	4,5	0,1	3,1
	1996	33,3	60,1	3,9	0,4	2,3
	2002	5,6	85,8	2,0	1,3	5,3
Nordeste	1991	31,8	57,8	4,3	0,2	5,9
	1996	27,7	61,5	3,0	1,0	6,8
	2002	5,1	77,1	2,8	2,6	12,3
Sudeste	1991	3,6	61,9	5,6	1,5	27,4
	1996	3,0	63,5	2,2	2,6	28,7
	2002	0,8	53,4	2,6	4,8	38,4
Sul	1991	9,0	51,9	7,6	1,0	30,6
	1996	5,5	56,7	5,7	2,5	29,6
	2002	1,1	50,3	3,4	5,9	39,4
Centro-Oeste	1991	17,3	54,0	9,8	1,8	17,0
	1996	11,4	58,2	4,2	2,6	23,7
	2002	1,7	50,8	4,9	4,8	37,7

Fonte: MEC/Inep.

No Brasil, de 1991 a 1996, mantiveram-se na casa dos 18% os professores que atuavam nas séries iniciais e que possuíam Licenciatura. Em 2002, avançou-se para 26,4%. A realidade da Região Sul já se mostrava superior neste índice, indo de 30,6% em 1991 para 39,4% em 2002. Gradativamente, buscava-se atender o que era apontado no PNE:

A proporção de docentes com formação até o Ensino Fundamental, lecionando no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, diminuiu de 15,3% (1996) para 2,8% (2002), e de 1% (1996) para 0,3% (2002) para os que atuam de 5ª a 8ª série. As regiões que mais contribuíram para essa redução, considerando o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, foram: Norte, passando de 33,3% (1996) para 5,6% (2002); e Nordeste, de 27,7% (1996) para 5,1% (2002). Nas demais regiões, o número de docentes com este nível de formação praticamente acabou. [...] De maneira geral observa-se que o nível de qualificação dos docentes tem melhorado muito nos últimos anos. Há, entretanto, de se avançar mais para o completo atendimento das metas do PNE. (MEC, 2003, p.23)

O significativo aumento que vai de 18% até 1996 para 26% em 2002, em relação aos professores que possuíam licenciatura, salta para 55% em 2007(INEP, 2007). Entre os vários fatores que o desencadearam, está o de que algumas modalidades de formação passaram a ser entendidas como formação continuada. Uma vez que os professores já estavam atuando nas Redes de Ensino, considerou-se como complementar (pois estavam se formando em serviço) e foi dado como formação continuada o que deveria ser considerado formação inicial:

Também nas políticas implementadas essa denominação passou a cobrir, entre nós, cursos especiais de formação em nível médio ou superior para docentes atuantes nas redes municipais ou estaduais de educação básica que não tinham essas titulações, na idéia de que essa formação seria continuada por ser realizada “em serviço”. Seria uma formação complementar dos professores em exercício propiciando-lhes a titulação adequada a seu cargo, que deveria ser dada nos cursos regulares, mas que lhe é oferecida como um complemento de sua formação, uma vez que já está trabalhando na rede. São projetos elaborados sob a coordenação do poder público, dentro de especificações bem definidas. (GATTI, 2008, p.59).

As estatísticas nacionais incluem os números produzidos em alguns programas, que contribuíram para a elevação do índice de formação,

diplomando milhares de professores e que foram considerados como formação continuada. É o caso do Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), que diplomou cerca de 50.000 professores nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e em São Paulo, cerca de 8.000 só na Rede Estadual e 5.000 na Educação Infantil. É o caso também do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, desenvolvido em parceria do governo de Minas Gerais, chegando em 2001 a formar cerca de 30.000 docentes (GATTI, 2008, p.60).

Sendo assim, considera-se importante identificar aqui, o que apontava o PNE, por ser referência de análise ao que foi realizado de lá para cá no período entre 2001 e 2008, espaço de tempo definido como prioridade nesta pesquisa.

Já em 2001, o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) indicava que a qualidade do ensino, um dos objetivos centrais do PNE, somente poderia ser alcançada se fosse promovida a valorização do magistério, como principal ação para as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. O plano considera ainda que a valorização só seria obtida por meio de “uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira, a formação continuada”.(PNE, 2001, p. 149)

No PNE é indicado que é preciso que os professores tenham perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação, como também preciso repensar a formação, pois há novos desafios no campo da educação, e isto exige maior qualificação e atualização.

Sobre a valorização do magistério, o PNE indica alguns requisitos que deveriam ser supridos pelos sistemas de ensino:

- * uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;

- * um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;

- * jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;

* salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação; (PNE, 2001, p. 154)

O PNE indica ainda que a valorização do magistério está articulada ao que é oferecido pelo Poder Público, garantindo “condições adequadas de formação, de trabalho e de remuneração”, cabendo aos profissionais do magistério o bom desempenho em suas atividades.

Apesar do PNE prever afastamentos periódicos para a formação dos professores e os Planos de Carreira indicarem esta possibilidade, estes afastamentos dependem, em geral, do número de profissionais suplentes em cada sistema de ensino a fim de substituir o profissional licenciado. Ocorre também a falta de critérios previamente estabelecidos para tais afastamentos e estes acabam por serem inviabilizados.

O Plano Nacional de Educação também define os princípios que os cursos de formação continuada devem obedecer:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;
- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica. (PNE, 2001, p.157)

Observa-se que no PNE procurou-se indicar o que seria imprescindível na formação continuada. A partir destes princípios, faz-se necessário que se atendam as demandas específicas de cada região, estado, município. Sendo assim, o Plano indica que a formação deverá ser garantida pelas secretarias

estaduais e municipais de educação, cujas atuações incluirão a “coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior”.

São importantes contribuições que o PNE aponta as destacadas acima, e que têm sido motivo de debates nesta última década pois, apesar de alguns dos pontos indicados já terem sido conquistados, há muito ainda a realizar.

Exemplo disso é o difícil acesso da maioria dos professores das séries iniciais à pós-graduação no país. A situação só é um pouco diferente na região sul, onde há o incentivo de planos de cargos e salários, que possibilitam subida de nível e aumento dos vencimentos, vinculados à formação.

Ainda assim, segundo dados de 2003, relacionados às estatísticas dos professores no Brasil (MEC/INEP, 2003), observa-se que a porcentagem média de professores de 4ª série naquele período, no que se refere à pós-graduação, é muito baixa. Menos de 30% dos professores tinham pós-graduação no Brasil em 2001, considerando-se especialização, mestrado e doutorado. Porém, em algumas regiões do país, podia ser ainda inferior. Na Região Norte, por exemplo, apenas 10% dos professores de 4ª série haviam realizado cursos de pós-graduação em 2001. Se forem considerados apenas os cursos de mestrado e doutorado, neste período não chega a 1% o número de professores de 4ª série, com tal nível. (BRASIL, 2003, p.37)

Neste período, segundo os dados coletados pela pesquisa realizada com os professores que responderam ao questionário aplicado pelo SAEB em 2003, a ampla maioria afirmou ter participado de alguma formação continuada nos últimos dois anos. O número é mais elevado nas séries iniciais, como se pode observar na tabela 3, a seguir.

É importante citar-se aqui a pergunta que foi feita ao professor neste questionário de 2003: “Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação, etc.) nos últimos dois anos?” Sendo assim, a pergunta não garante que a resposta do professor esteja se referindo à formação continuada em Língua Portuguesa ou Matemática, especificamente. Daí a nota explicativa da tabela citar “O mesmo professor pode ter participado de mais de um tipo de formação continuada”.

TABELA 3: FORMAÇÃO CONTINUADA, 2001. EM PORCENTAGEM DE PARTICIPAÇÃO, POR UNIDADE GEOGRÁFICA

Unidade Geográfica	Formação Continuada do Professor	Disciplina					
		Língua Portuguesa			Matemática		
		Série			Série		
		4ª - EF	8ª - EF	3ª - EM	4ª - EF	8ª - EF	3ª - EM
Brasil	Participou	89,5	86,9	84,6	89,5	81,0	80,1
	Não Participou	10,5	13,1	15,4	10,5	19,0	19,9
	Curso (s)	39,7	38,6	38,7	40,7	44,5	38,4
	Grupo de Estudos	19,3	12,4	8,5	19,8	21,6	12,6
	Projeto Interdisciplinar	14,1	18,3	23,1	14,1	15,4	24,2
	Seminário	10,0	12,3	11,4	10,1	11,0	6,6
	Oficina	11,5	14,2	11,2	12,2	13,3	11,4
	Outros	3,0	4,2	7,1	3,2	3,5	5,4
Norte	Participou	86,9	85,7	87,6	85,5	79,9	72,8
	Não Participou	13,1	14,3	12,4	14,5	20,1	27,2
Nordeste	Participou	86,3	84,6	81,2	86,2	77,1	73,6
	Não Participou	13,7	15,4	18,8	13,8	22,9	26,4
Sudeste	Participou	91,9	87,1	84,3	91,4	80,3	81,1
	Não Participou	8,1	12,9	15,7	8,6	19,7	18,9
Sul	Participou	93,5	92,1	89,9	94,4	93,0	92,7
	Não Participou	6,5	7,9	10,1	5,6	7,0	7,3
Centro-Oeste	Participou	89,7	85,4	83,2	90,7	76,4	75,1
	Não Participou	10,3	14,6	16,8	9,3	23,6	24,9

Fonte: MEC/Inep.

Nota: O mesmo professor pode ter participado de mais de um tipo de formação continuada.

Pode-se observar segundo a tabela que, na Região Sul, 93,5 % dos professores de 4ª série tinham participado de alguma formação continuada em Língua Portuguesa e 94,4% haviam participado de alguma formação continuada em Matemática. Ou seja, acima da média nacional, que era neste período de 89,5% de participação em relação às duas disciplinas.

A formação como prioridade também é confirmada na medida em que os gestores, os professores e a comunidade são consultados. A solicitação está presente nos planejamentos realizados na maior parte dos 5.563 municípios brasileiros que aderiram ao Plano de Ações Articuladas (PAR), em 2008. O PAR é um planejamento multidimensional de política de educação para um período de quatro anos (2008 - 2011), que faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), coordenado pelas Secretarias Municipais de Educação, as quais tem a responsabilidade de enviar ao Ministério da Educação - MEC as solicitações elaboradas na rede com

participação dos professores, gestores e membros da comunidade local. Para sua realização, o MEC enviou um roteiro aos municípios para sua elaboração:

O Ministério da Educação oferece um roteiro de ações com pontuação de um a quatro, 13 tipos de tabelas com dados demográficos e do Censo Escolar de cada município e informações de como preencher os dados. Os itens pontuados pelo município com os números um e dois representam suas maiores prioridades. A formação de professores, por exemplo, aparece na maioria dos planos com os números um e dois. (MEC, 2009).

Entre as solicitações estão a formação de professores e dos profissionais de apoio ao serviço escolar entre os mais pedidos (1º e 2º lugares), seguidos de prioridades como a implantação dos conselhos escolares, laboratórios de informática e a ampliação dos acervos das bibliotecas escolares.

Tais requisitos correspondem à elevação da formação inicial dos profissionais e atendem ao que indica o parágrafo 62 da LDB, no que se refere à “formação mínima admitida” e a formação ideal para os docentes que atuam na educação básica:

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Esta preocupação com a formação de todos os professores em nível superior, que se dá também em âmbito nacional, é de certa forma um dos principais disparadores de políticas de formação, uma vez que os professores admitidos anteriormente em algumas regiões do país não correspondiam nem à exigência mínima colocada no artigo citado, em termos de formação inicial.

Observa-se que, apesar de a maior concentração destes professores ser na Região Nordeste, ainda havia aqui na Região Sul, em 2007, 82.347 docentes com formação até o Ensino Fundamental.

Desta forma, entende-se o porquê de a solicitação de formação de professores foi quase uma unanimidade por parte dos municípios no Plano de Ações Articuladas (PAR).

Da mesma forma, há o interesse por parte do Governo Federal de que haja uma melhoria do Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. A partir do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos municípios, estados e Distrito Federal estariam vinculadas à adesão tanto do “Compromisso Todos pela Educação” como da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). (BRASIL, 2007)

O IDEB, por sua vez, é calculado a partir de dois pilares: a) as informações sobre o rendimento escolar do Censo Escolar da Educação Básica (aprovação, reprovação e abandono)⁵; e b) as informações sobre o desempenho dos estudantes, resultantes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –SAEB. (MEC/INEP, 2007)

Como aprovação, reprovação, abandono e desempenho dos estudantes estão vinculados à qualidade do trabalho realizado na escola, e entre outros fatores, se relaciona ao trabalho docente, esses dados também devem ter servido de estímulo para que a totalidade dos municípios considerasse a formação dos professores como prioridade em seus Planos de Ações Articuladas.

Assim, a intenção do Governo Federal de elevação do IDEB nacional influencia cada município, por sua vez, para elevar este índice no âmbito municipal. Afinal, qual gestor público não tem na educação e na elevação de sua qualidade uma das principais bandeiras de governo? Uma das principais formas de ampliar a cidadania? Uma das principais soluções para a exclusão social? E se os índices de aprendizagem são baixos, é preciso buscar formas de reverter-los. Ainda mais se estão vinculados a um plano nacional

Conforme Lucy Machado, ao referir-se à abrangência política e social que pode assumir a educação em cada momento histórico:

⁵ A taxa de aprovação é a proporção de alunos da matrícula total na série "X" no ano "t", que são aprovados; a taxa de reprovação é a proporção de alunos da matrícula total da série "X" no ano "t" que são reprovados e, finalmente, a taxa de abandono é a proporção de alunos da matrícula total na série "x" no ano "t" que abandonam a escola (IPARDES, Glossário do Anuário Estatístico 2008. Disponível em: <www.ipardes.gov.br>).

Cada sociedade educa o homem de acordo com determinados objetivos que fazem parte das políticas daquela sociedade num momento dado de sua historicidade. Portanto, a educação é muito mais abrangente do que as ações que acontecem na escola. (MACHADO, 2009, p.55).

Assim como se pode identificar, com um olhar atento, quais são os objetivos pelos quais se educa, objetivos estes postos numa determinada sociedade, num determinado período de sua história, pode-se também identificar os objetivos em relação às medidas tomadas no que se refere à formação dos professores. Medidas como os cursos de graduação à distância para a formação inicial do professor não têm se mostrado como a solução mais adequada para atender a qualidade que se almeja, como aponta o relatório final do CONAE 2010.

Da mesma forma o relatório da referida conferência aponta para a necessidade de não solucionar a defasagem da formação do professor por meio de:

[...]cursos de carga horária reduzida, contratação de profissionais liberais como docentes; o aproveitamento de estudantes de licenciatura como docentes; e uso complementar de telessalas. E extinguir, ainda, todas as políticas aligeiradas de formação por parte de “empresas”, por apresentarem conteúdos desvinculados dos interesses da educação pública, bem como superar políticas de formação que têm como diretriz o parâmetro operacional do mercado e visam a um novo tecnicismo, separando concepção e execução na prática educacional. (CONAE, 2010)

Por parte do MEC, a partir do diagnóstico apresentado pelo PAR, e a massiva demanda por formação de professores, a medida tomada foi a instituição do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) , por meio do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009. Instituiu, por esse decreto, a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar os Planos Estratégicos da formação inicial e continuada, com base em arranjos educacionais acordados nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. (MEC, 2010)

A partir do PARFOR, forma-se um regime de colaboração entre as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas de

educação superior, neles sediadas, para ministrar cursos superiores gratuitos a professores que estão em exercício nas escolas públicas e que não possuam ainda a formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1996).

A fim de que fosse cumprido o Decreto 6.755, o MEC delegou à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES a responsabilidade pela indução, fomento e avaliação dos cursos no âmbito do PARFOR. Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica serão ministrados no PARFOR, nas modalidades presencial e à distância: cursos de 1ª Licenciatura para professores sem graduação, de 2ª Licenciatura para licenciados atuando fora da área de formação e de Formação Pedagógica, para bacharéis. (MEC, 2010)

Com esta medida, o MEC prevê no PARFOR uma oferta superior a 400 mil vagas novas, envolvendo cerca de 150 instituições de educação superior (federais, estaduais, comunitárias e confessionais) nos 25 estados que aderiram à formação inicial. Os cursos foram iniciados no 2º semestre de 2009 e terão continuidade em 2010 e 2011. As instituições formadoras que participam do Plano receberão recursos adicionais do MEC, num montante da ordem de R\$700 milhões, distribuídos nos anos de 2009 (R\$50 milhões), 2010 (R\$140 milhões) e 2011 (R\$510 milhões). (MEC, 2010)

Para participar, os professores precisam fazer uma pré-inscrição, cadastrando seu currículo na Plataforma Paulo Freire, sistema informatizado criado para este fim. Em contrapartida, os sistemas estaduais e municipais devem ainda fornecer suporte aos professores cursistas em exercício, em parceria com as instituições de educação superior do Brasil, “cujo comprometimento é inestimável para o sucesso do PARFOR, experiência inédita na história do país para melhoria da educação básica pública.” (MEC, 2010)

Vê-se que há um grande movimento nas políticas públicas para suprir a defasagem de formação dos professores. Mesmo assim, há muito a realizar, muitos desafios a enfrentar, tanto no âmbito federal quanto no municipal, quando se almeja uma formação continuada consoante com uma escola que inclua e eduque com qualidade e proporcione aos adolescentes e crianças

acesso à ciência, à arte, aos conhecimentos elaborados historicamente, e ainda que usufruam da cultura produzida e dela se apropriem.

Este movimento de formação também se revela no âmbito estadual, por meio da adesão às propostas do MEC ou por propostas elaboradas pelas Secretarias Estaduais de Educação, como será visto a seguir.

2.2. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NO PARANÁ

Duas políticas de formação têm se destacado no estado do Paraná: uma delas a adesão ao PARFOR, já explicitado no presente texto e as ações propostas no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE⁶.

A adesão ao PARFOR pelo governo do estado conta com a participação da UFPR, da UTFPR e das universidades estaduais. Por meio deste programa permite aos professores da rede pública sem graduação, licenciados atuando fora da área de formação ou bacharéis sem licenciatura para o magistério, a possibilidade de cursarem a 1ª ou 2ª Licenciatura ou Cursos de Formação Pedagógica, respectivamente.

Para os cursos de formação inicial, foram ofertadas 4460 vagas no primeiro semestre de 2010, com pré-inscrição realizada no final de 2009. Os professores que estão atuando nas séries iniciais do ensino fundamental, ou na educação infantil das redes públicas e que ainda não possuem formação superior, podem inscrever-se para a realização da primeira licenciatura em pedagogia. Tal curso é oferecido na modalidade à distância nos pólos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e tem carga horária mínima de 3200 horas. (SEED/PORTAL)

Para os professores que já possuem curso superior, mas ministram aulas em disciplina diferente da de sua formação inicial e que tenham no mínimo três anos de efetiva docência na disciplina pleiteada pelo professor da rede pública, é oferecida a segunda licenciatura, na modalidade presencial nas Instituições de Ensino Superior, que tem duração mínima de no mínimo 1200 horas. E para atender àqueles professores que possuem somente graduação

⁶ Apesar de utilizar-se a mesma sigla, este programa difere do PDE nacional: Plano de Desenvolvimento da Educação.

(bacharéis) e que atuam nas escolas da rede pública do Estado do Paraná, é oferecido o Curso de Formação Pedagógica, também na modalidade presencial nas Instituições de Ensino Superior, com carga horária mínima de 540 horas.

No que se refere à formação continuada foram ofertados pelo PARFOR, 38 cursos no Estado do Paraná para o 1º semestre de 2010, para os professores que se pré-inscreveram até o final de 2009. Os cursos têm duração de 300 horas e quem valida as pré-inscrições são as secretarias de educação. A partir do planejamento estratégico realizado pelas secretarias de educação municipais e estaduais são definidos os cursos de formação continuada.

Outro programa que requer atenção é o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Apesar do atendimento das séries iniciais, foco da presente pesquisa, ser realizado quase que em sua totalidade pelas redes municipais de ensino, considera-se importante destacar a formação oferecida aos professores da rede estadual do Paraná, pela abrangência do PDE do estado, que será explicitado a seguir.

A Secretaria de Estado da Educação, em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, institui em 2007 o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), como uma política educacional de Formação Continuada para os professores da rede pública estadual. As atividades dessa formação são definidas a partir das necessidades da Educação Básica, e têm parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná. Com a finalidade de produzir uma melhoria da educação no estado, por meio da formação de professores, o programa está diretamente vinculado à carreira dos professores:

Idealizado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério (Lei Complementar n. 103, de 15 de março de 2004), a partir das reuniões conjuntas entre os gestores da SEED e os representantes do Sindicato dos professores, o PDE toma forma e se concretiza neste ano de 2007, para produzir progressões na carreira e melhoria na qualidade da educação oferecida a milhares de crianças, jovens e adultos das escolas públicas do Paraná. (SEED/PORTAL)

Além dos avanços, o programa prevê tempo livre para estudos: tem duração de dois anos, nos quais, no primeiro ano, o professor PDE é afastado de suas atividades de docência em 100% e, no segundo ano, em 25%. A ideia

é viabilizar a integração entre a formação inicial e a continuada para os professores que são egressos da graduação. Ou seja, o professor retorna às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial.

Em relação à organização e modalidade, o curso é realizado de forma presencial, nas universidades públicas do Estado do Paraná, e de forma semi-presencial, em permanente contato do professor PDE com os demais professores da rede pública estadual de ensino, apoiados com os suportes tecnológicos necessários ao desenvolvimento da atividade colaborativa.

O Plano de Trabalho realizado pelo professor que realiza o PDE tem a finalidade de constituir-se em uma proposta de intervenção na realidade escolar, a ser estruturada a partir de três eixos: a proposta de estudo que é desenvolvida ao longo de dois anos; a elaboração de materiais didáticos para uso nas escolas; e a orientação de Grupos de Trabalho em Rede, que envolve o conjunto dos professores da rede pública estadual. (SEED, 2010)

O programa envolve a SEED, a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior - SETI, as cinco instituições estaduais de ensino superior (UEL, UEM, UNICENTRO, UNIOESTE e UEPG) e as duas instituições federais (UFPR e UTFPR).

O PDE destina-se a atender 44.400 professores da rede estadual de ensino de forma indireta, por meio dos Grupos de Trabalho em Rede, e, diretamente, 1.200 professores pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério – QPM, Nível II, Classe 11, em pleno exercício de suas atividades, visando à sua promoção ao Nível III, conforme dispõe o Plano de Carreira dos Professores da Rede Pública de Ensino do Paraná (Lei Complementar n. 103, de 15 de março de 2004). (SEED, 2010)

O limite do programa está no acesso e abrangência, ou seja, podem participar da seleção do PDE apenas os professores que já possuam pós-graduação em nível de especialização enquanto que os demais têm direito à formação continuada por meio dos grupos de trabalho coordenados pelos professores selecionados na especialização. Daí que se separe o atendimento em direto e indireto neste programa. Serão necessárias inúmeras seleções até que a totalidade dos professores alcance este direito de formação, já que no Paraná há em torno de 64.000 professores e o projeto estabelece que pelo

menos 3% dos professores do quadro do magistério estadual estejam frequentando a cada ano o PDE. (SEED, 2010)

Recentemente, no evento de formatura dos professores da turma de 2008, a professora Acácia Kuenzer proferiu palestra sobre a *Dimensão da Práxis Pedagógica na Formação Continuada do Professor PDE*: “Às vezes o mundo moderno não oferece condições para que o professor exerça sua função. Então é necessário investir em sua formação para que ele descubra novos espaços e formas de atuação”. Kuenzer defende que a formação deve ser densa em teoria, para que o professor conheça a realidade e a sociedade na qual atua e assim domine o seu processo de trabalho. “O PDE atende às necessidades de formação do professor, pois une teoria e prática e propicia planejamento, organização e aplicação do objeto de estudo”. (KUENZER, 2010, p.6)

O primeiro processo de seleção ao PDE ocorreu em 2006, com o objetivo de suprir as 1.200 vagas distribuídas em dezessete áreas curriculares, a saber: Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Educação Física, Educação Artística, Física, Química, Biologia, Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Línguas Estrangeiras Modernas, Educação e Trabalho, Gestão Escolar e Educação Especial.

Considera-se o PDE um grande avanço na formação dos professores da rede estadual de ensino no Paraná, uma vez que é recente a ampliação da formação inicial destes professores.

A seguir, ao traçar um breve perfil do professor de séries iniciais no Paraná, em 2003, pode-se comprovar a necessidade de formação inicial e continuada no Estado do Paraná.

2.2.1. A formação do professor de 1ª a 4ª no Paraná

Com a intenção de melhor caracterizar o professor das séries iniciais no Estado do Paraná, traçaremos um breve perfil deste profissional, utilizando para isto os dados do questionário aplicado pelo SAEB, em 2003. Mesmo sabendo-se que o respondente do questionário é o professor de 4ª série,

considera-se importante destacar que, em se tratando de professores da escola pública, este está habilitado a atuar em todas as séries de 1ª a 4ª.

Serão considerados os dados que fazem parte do relatório da pesquisa, em sua primeira etapa, *Políticas Educacionais e Qualidade de Ensino: as relações entre as condições de trabalho e formação dos profissionais da educação básica e o desempenho estudantil no Estado do Paraná*. (2008 – 2011), coordenada pelas professoras Andréa do Rocio Caldas e Rose Meri Trojan. Tal pesquisa é parte integrante do projeto do Observatório da Educação realizado pelo Núcleo de Política, Gestão e Financiamento da Educação (NuPE) do Setor de Educação/UFPR, denominado por sua vez de *Políticas Educacionais e Qualidade de Ensino: As relações entre o investimento financeiro em educação, as condições de qualidade, o perfil da demanda educacional e o desempenho estudantil no Estado do Paraná*.

Sendo assim, serão apresentadas aqui algumas considerações sobre o perfil do profissional de 1ª a 4ª série no Estado do Paraná, bem como os resultados da proficiência estudantil dos alunos de 4ª série, tendo como referência o estudo realizado por Fabiana Thomé da Cruz e Rose Meri Trojan, ambas integrantes do projeto do Observatório acima citado.

Serão destacadas aqui as perguntas que constavam no questionário do SAEB em 2003, relacionadas à formação do professor, seguindo-se a cada uma delas as porcentagens relativas às respostas dos professores de escola pública, que atuavam na 4ª série, no Estado do Paraná. Também são feitas algumas considerações em relação às perguntas, fundamentadas em Trojan e Cruz (2009). Segundo as autoras, as “perguntas apresentam informações relevantes, porém, limitadas por falta de informações complementares que especifiquem diferenças entre variáveis”. (TROJAN; CRUZ, 2009, p. 3)

A primeira pergunta que consta no questionário do SAEB 2003 relacionada à formação do professor é:

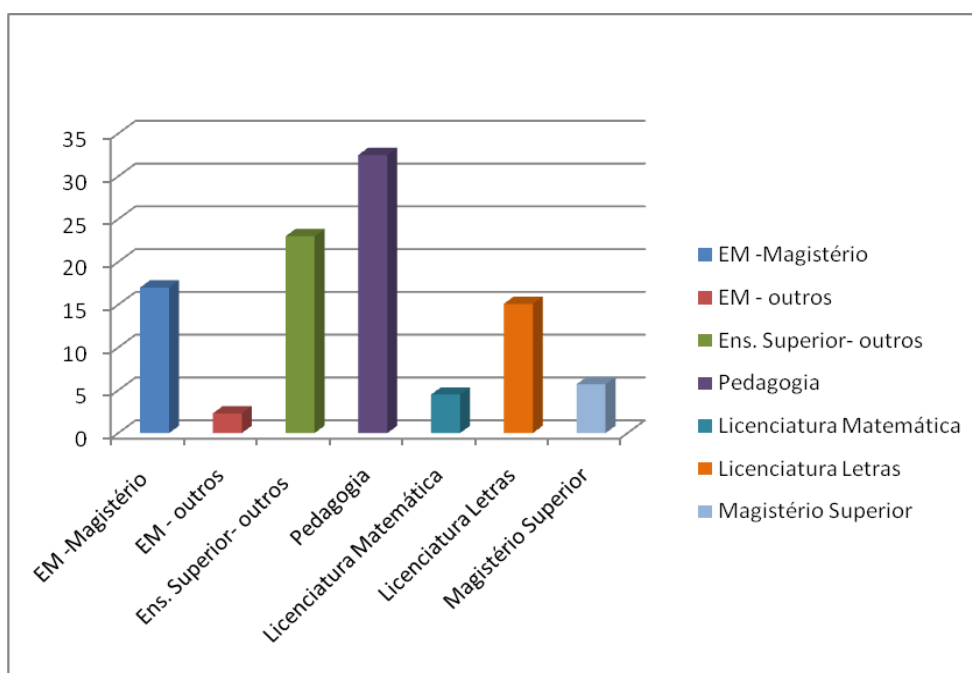
ASSINALE A OPÇÃO QUE MELHOR DESCREVE O SEU NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE, SEM CONSIDERAR PÓS-GRADUAÇÃO:

- (A) Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau).
- (B) Ensino Médio – Magistério (antigo de 2º grau).
- (C) Ensino Médio – Outros (antigo 2º grau).
- (D) Ensino Superior – Pedagogia.
- (E) Ensino Superior – Licenciatura em Matemática.

- (F) Ensino Superior – Licenciatura em Letras.
 (G) Ensino Superior – Magistério Superior. (Escola Normal Superior)
 (H) Ensino Superior – Outros.

Em relação ao nível máximo de escolaridade, sem considerar a pós-graduação, em 2003, 80,8% dos professores de 4ª série da rede pública já possuía curso superior. No total destes professores, quase 1/3 possuía Pedagogia (32,5%); 23%, ensino superior em outros cursos; 17%, Magistério – Ensino Médio; 15,1%, Licenciatura em Letras; 5,7%, Magistério Superior; 4,5%, Licenciatura em Matemática; e apenas 2,3% possuía Ensino Médio, sem Magistério.

Gráfico 1 - Escolaridade dos Professores de 4ª série do Paraná



Fonte: SAEB/2003

Neste ano, ainda não havia sido incluída no questionário do professor a questão que trata do tipo de instituição na qual fez o curso superior, ou na qual obteve o seu título profissional, se pública – Federal, Estadual ou Municipal – ou privada, assim como já se encontra nos questionários de 2005 e 2007.

Esta questão dá a possibilidade de avaliar o cumprimento da legislação e, segundo as autoras, “avaliar o impacto da formação de nível superior nas séries iniciais do ensino fundamental, já que os demais níveis já contavam com essa exigência em leis anteriores”. (TROJAN; CRUZ, 2009, p. 3)

Se comparado à realidade do país, no Paraná os professores de 4ª série estariam com uma formação superior à média nacional que era de 30,3% de professores com curso superior, no mesmo período. (MEC/INEP, 2003)

Outra questão importante é a que trata da forma como o curso foi realizado. Como já se mencionou nos capítulos anteriores, a formação à distância tem sido amplamente difundida como política (GATTI, 2008) e discutida como sendo viável, quando a perspectiva é a qualidade e não apenas cumprimento legal a qualquer preço. No caso da formação dos professores leigos ou os que já atuam nas redes públicas com nível médio e realizam seu primeiro curso superior à distância, este curso é considerado como formação continuada ou em serviço (SCHEIBE, 2006). Assim, a pergunta foi formulada da seguinte forma:

SE VOCÊ FEZ CURSO SUPERIOR, DE QUE FORMA ELE FOI REALIZADO?
(A) Presencial.
(B) Semipresencial.
(C) À distância.

Em relação à modalidade de formação, 86,5% dos professores responderam que realizaram o seu curso superior de forma presencial. Realizaram o curso superior de forma semipresencial apenas 5,7% dos professores de 4ª série e, à distância, 7,9% deles.

Outra pergunta relacionada à formação foi:

ENTRE AS MODALIDADES DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LISTADAS ABAIXO, ASSINALE A OPÇÃO QUE CORRESPONDE AO CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ COMPLETOU.
(A) Não fiz ou ainda não completei nenhum curso de pós-graduação.
(B) Especialização (mínimo de 360 horas).
(C) Mestrado.
(D) Doutorado.

Já no que se refere aos cursos de pós-graduação, 50,4% destes professores não os realizaram ou não completaram o curso. Porém, 49,6% já haviam realizado cursos de pós-graduação em nível de Especialização, ou seja, cursos com carga horária mínima de 360 horas. Não houve respostas nos níveis de Mestrado e Doutorado.

Ao analisar a pergunta referente à pós-graduação, observa-se que não é especificada a instituição formadora, somente o nível do curso, não dando

assim a possibilidade de identificar a validade do curso, o que limita a análise, segundo Trojan e Cruz (2009):

Esse limite pode, inclusive, levar a equívocos quanto à importância da continuidade dos estudos por meio de uma formação acadêmica, contrariando a tendência mundial que traz esse tipo de exigência para todos os campos profissionais. (TROJAN; CRUZ, 2009, p. 4)

Sendo assim, não se pode precisar de que forma a pós-graduação foi realizada, se presencial ou não, em que instituição e qual sua validade. Mesmo assim, tem-se praticamente a metade dos professores, já em 2003, com esta titulação.

Há apenas duas perguntas no questionário do SAEB em relação à formação continuada, que são bem genéricas. Não há questões que informem a carga horária realizada de forma mais definida, por exemplo, e isto limita a análise. Também não há questão que faça referência ao conteúdo da formação, se nas disciplinas de Língua Portuguesa ou Matemática, por exemplo, ou em outras disciplinas e diferentes conteúdos.

A primeira pergunta se refere apenas à participação e utiliza a expressão “alguma atividade” que poderia se atualização, treinamento, capacitação, etc:

VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO, ETC.) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?
(A) Sim.
(B) Não.

No que se refere à participação de formação continuada, 87,1% dos professores haviam participado de alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos e apenas 12,9% não haviam participado. Apesar de ser um número mais reduzido, chama a atenção o fato de quase 13% não haver participado de nada, nenhuma atividade formação em dois anos.

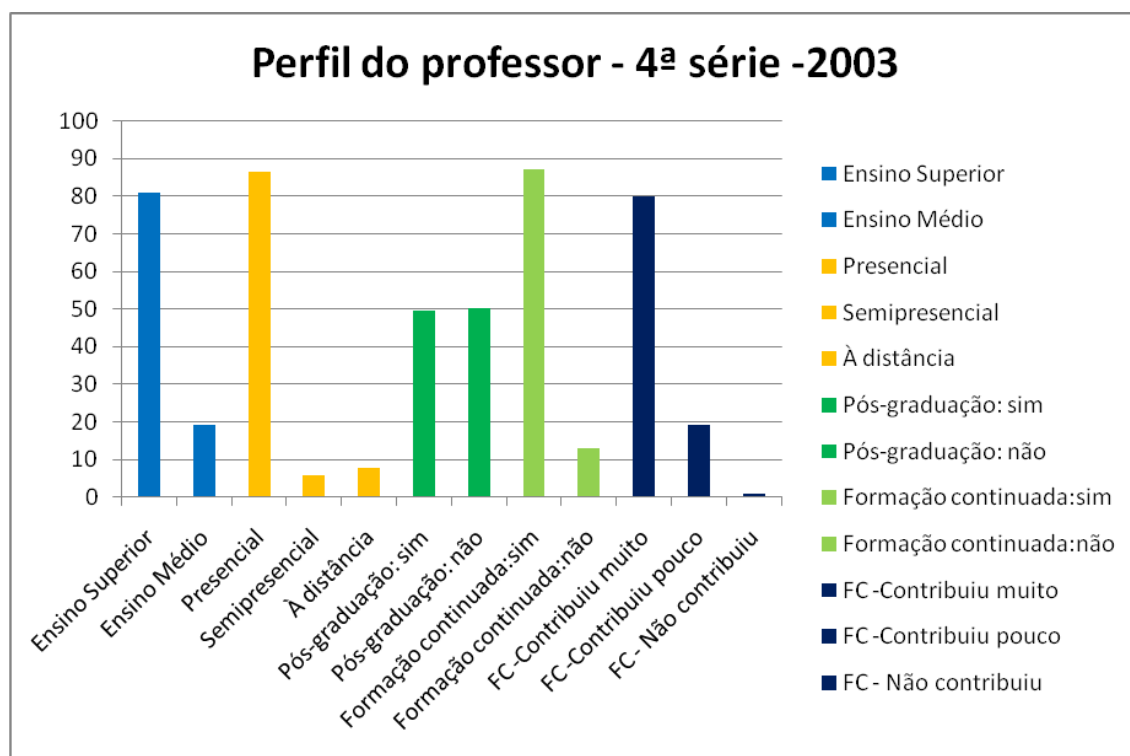
A segunda questão refere-se à utilidade das atividades de formação para a docência, ou seja:

SE VOCÊ PARTICIPOU DE ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA, DIGA EM QUE MEDIDA TAIS ATIVIDADES FORAM ÚTEIS PARA A MELHORIA DE SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA?

(A) Sim, muito.
(B) Sim, pouco.
(C) Não contribuiu.

Dos professores que participaram de alguma formação continuada, 80% afirmaram que tais atividades foram muito úteis para a melhoria de sua prática em sala de aula. Outros 19,1% responderam que foram úteis, mas pouco. E só 0,9% afirmaram que as atividades de formação continuada que participaram, não foram úteis para a melhoria de sua prática. Mas, “Sem saber o conteúdo e a carga horária fica impossível determinar o seu impacto na qualidade do ensino.” (TROJAN; CRUZ, 2009, p. 4)

Gráfico 2 - Distribuição percentual da Formação inicial e continuada.
Professor de 4ª série das escolas públicas - Estado do Paraná – SAEB – 2003



FONTE: SAEB – 2003

Assim, a partir das respostas das perguntas do questionário do professor do SAEB 2003, relacionadas à formação inicial e continuada, conclui-se que o professor de 4ª série, que atuava neste período na escola pública do Estado do Paraná, possuía curso superior e este curso foi realizado de forma presencial

por grande parte dos professores (mais de 80%) e metade destes professores, já em pós-graduados. Quase a totalidade realizou formação continuada (87%) e destes, 80% considerou tal formação útil à melhoria de sua prática em sala de aula.

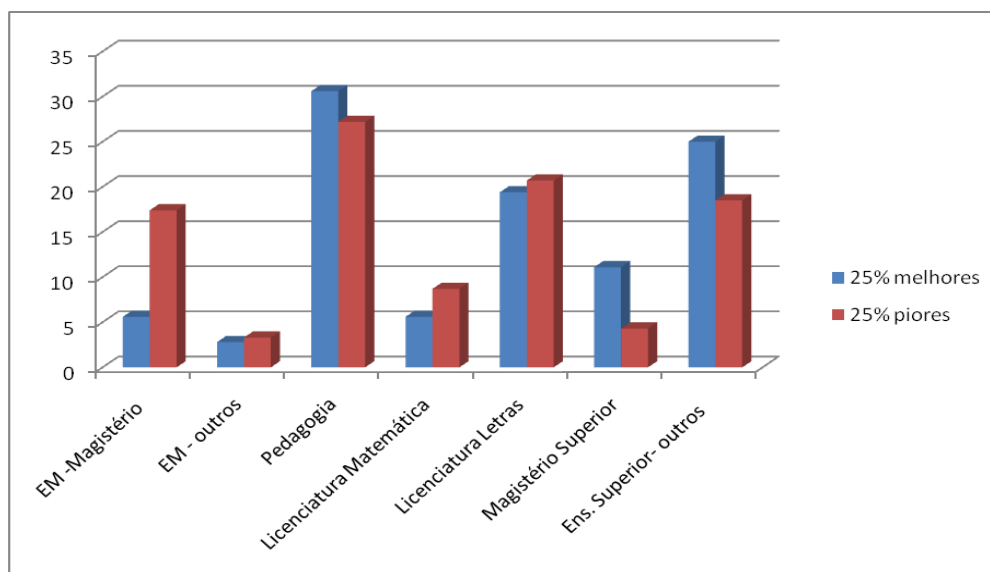
Ainda em referência à pesquisa realizada no Observatório da Educação/UFPR (conforme se explicitou no item 2.2.1 deste capítulo), considera-se de extrema contribuição a análise feita a partir da comparação dos dados relacionados à formação dos professores de 4ª série e os dados de proficiência estudantil, com a finalidade de encontrar efeitos produzidos pela política educacional. Os resultados foram organizados em tabelas, por quartis:

Desse modo, compararam-se o perfil acadêmico do professor referente ao total de alunos com os 25% melhores e os 25% piores resultados, a fim de identificar os fatores que mais se destacavam. A partir dessa metodologia de tratamento dos dados, pode-se verificar a diferença do tipo de formação inicial realizada, do efeito da formação continuada e dos cursos de pós-graduação em relação aos resultados do ensino. (TROJAN; CRUZ, 2009, p.2).

As autoras comparam também em sua pesquisa os dados referentes à 8ª série do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Os dados foram organizados em tabelas contendo: as alternativas do questionário do professor; a porcentagem total de professores que escolheram aquela alternativa (100%); a porcentagem dos professores referentes aos alunos que fazem parte do quartil que revela as melhores proficiências (25%+); e a porcentagem dos professores daqueles alunos que fazem parte do quartil que corresponde às piores proficiências (25%-), como pode ser observado no anexo 1.

Tomam-se a seguir apenas os resultados referentes aos professores e alunos de 4ª série, para melhor visualizar e focar o objeto da presente pesquisa.

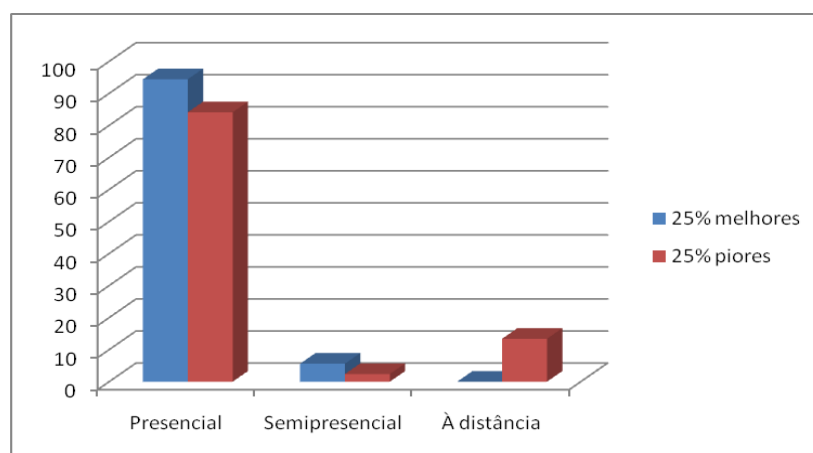
Gráfico 3 - Relação entre o nível máximo de escolaridade do professor e os 25% melhores e 25% piores resultados dos alunos, em porcentagem.
4ª série – Estado do Paraná – SAEB, 2003.



Fonte: SAEB, 2003

Por meio do gráfico, observa-se que não há uma variação significativa entre os melhores e piores resultados quando o professor tem formação em Pedagogia ou Licenciatura em Letras. Já no caso dos professores que possuíam apenas Ensino Médio – Magistério, a diferença é mais acentuada. O que ocorre é que os professores com esta formação concentram-se nos piores índices de proficiência estudantil (17,4%). Esta diferença aparece também em relação aos professores com Licenciatura em Matemática, mas em menor proporção. A concentração dos melhores resultados é mais elevada nos professores com Pedagogia, Magistério Superior e Superior – outros.

Gráfico 4 – Modalidade 1



Fonte: SAEB, 2003

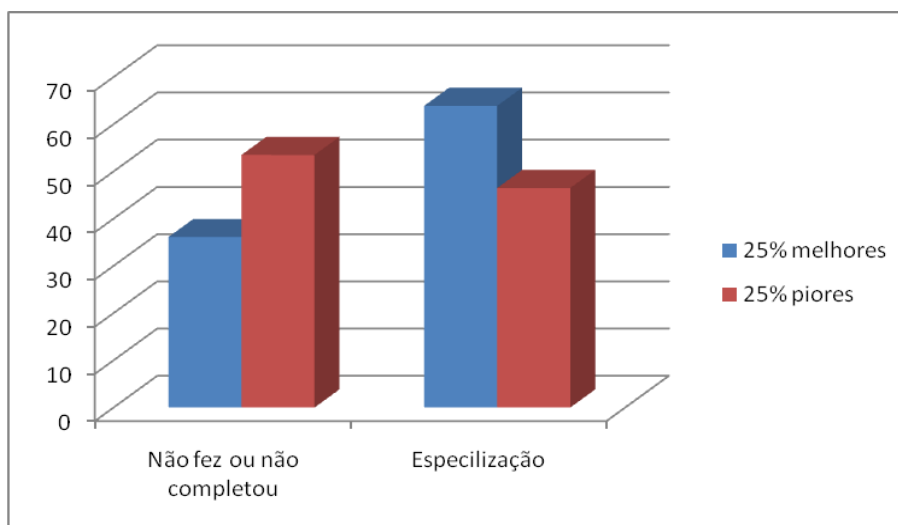
Em relação à modalidade, a formação à distância concentra-se entre os 25% menores índices. Na modalidade presencial, há apenas uma variação de 10,3%, porém, concentra os melhores resultados.

Mais uma vez, como já foi abordado no decorrer do presente texto, observa-se que a formação à distância merece uma especial atenção. Segundo Scheibe(2006), mesmo que se reconheça a necessidade que os sistemas educacionais acelerarem os processos de melhoria na qualificação dos professores, o aumento do número de cursos que são oferecidos à distância tem se tornado uma grave preocupação para os professores por ter implicações negativas.

Por outro lado, ainda tratando-se da formação dos professores de 4ª série do Estado do Paraná, em 2003, os professores que possuem pós-graduação (especialização) estão vinculados aos 25% melhores resultados de proficiência (63,9%). Apesar de ser um dado positivo, há que examiná-lo com cuidado. Segundo Trojan e Cruz (2009):

Nesse caso, não se podem tirar conclusões apressadas, pois, sabe-se que varia muito a qualidade dos cursos dessa natureza, ofertados quase que totalmente pela iniciativa privada. Também é senso comum a venda de monografias. Outra variável não apresentada para a análise, refere-se à relação entre o curso realizado e a docência.(TROJAN; CRUZ, 2009, p. 13).

Gráfico 5 – Especialização

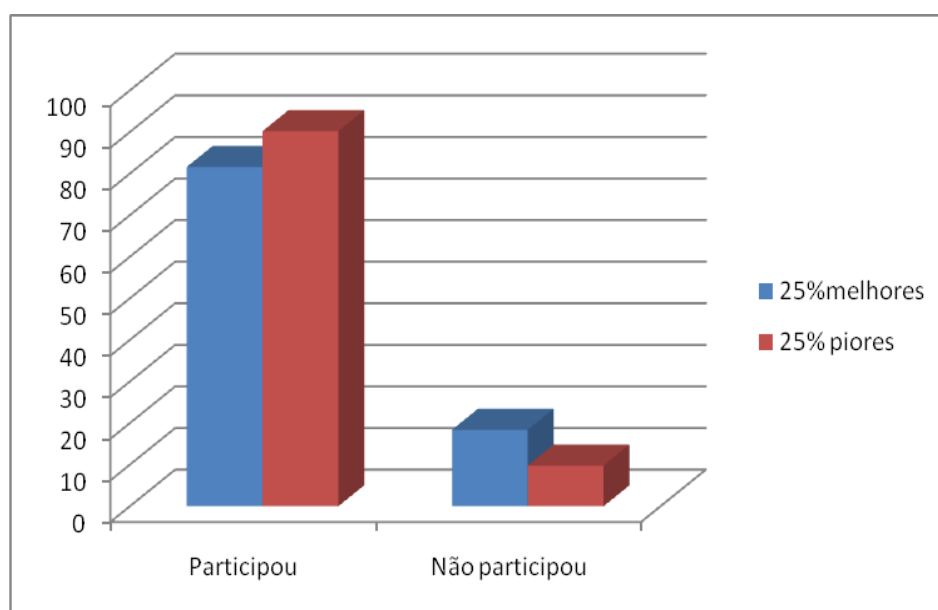


Fonte: SAEB, 2003

Observa-se também no gráfico que 53% dos que não realizaram ou não completaram a pós-graduação estão entre os 25% piores resultados.

No que se refere à formação continuada, como já havia sido apresentado, 87% dos professores de 4ª série que responderam ao questionário em 2003 afirmaram haver participado de alguma atividade desta natureza, nos últimos dois anos, daquele período. Chama a atenção, porém, o fato de que o número maior de professores que afirmam ter participado, (90,2%), encontram-se entre os 25% piores resultados.

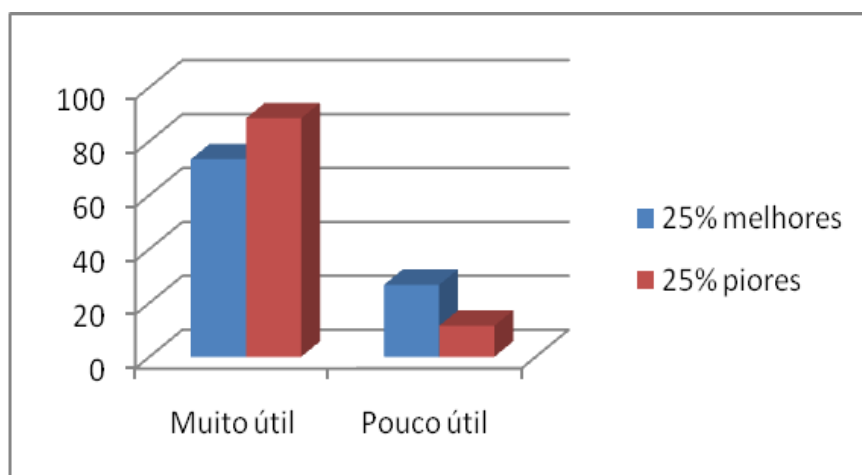
Gráfico 6 - Participação



FONTE: SAEB, 2003

E complementando a informação, se as atividades de formação continuada foram úteis para a melhoria da prática do professor em sala de aula, tem-se que 88,5% dos respondentes que afirmam ter sido muito útil se encontram entre os 25% piores resultados de proficiências, e 73,4% dos melhores índices. Dos que responderam que a atividade de formação que participou foi pouco útil estão os 26,7% dos melhores índices e os 11,5% dos piores resultados.

Gráfico 7 – Utilidade da formação



Fonte: SAEB, 2003

As informações que foram apresentadas pela pesquisa realizada em Trojan e Cruz (2009) nos apontam a importância de investigar com mais detalhe como está sendo realizada a formação continuada, uma vez que não demonstra relação direta com os resultados da aprendizagem. Os professores realizam as atividades de formação, as consideram úteis e as relacionam com a melhoria de sua atuação docente, porém estas afirmações não se revelam ao observar os resultados do desempenho dos alunos nas séries iniciais. Segundo as autoras:

Evidentemente, essa é uma indicação de alerta. Resta saber o que, quanto e como foi oferecido como atividade para esses docentes. Ou seja, para além dos limites do questionário do SAEB, não basta a lei determinar a responsabilidade do gestor, é necessário avaliar de que forma as políticas públicas estão respondendo às exigências de condições de qualidade para o ensino. (TROJAN; CRUZ, 2009, p.15)

Faz-se importante voltar a afirmar que os bons resultados não dependem unicamente da formação inicial ou continuada do professor, mas também ela. Que não se pode perder de vista os muitos determinantes que estão envolvidos nos processos de aprendizagem que são traduzidos como índices.

Para aproximar-se mais do objeto deste estudo, far-se-á uma pequena análise desses dados na região metropolitana de Curitiba, onde se localiza o município de Araucária.

2.3. POLÍTICAS NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA

De forma sintética, serão apresentados aqui alguns resultados da pesquisa realizada sobre a Região Metropolitana de Curitiba - RMC, que relaciona em outra dimensão o que pode ser observado anteriormente quando se tratou dos dados do Estado do Paraná. Sanchez (2010) realizou uma ampla pesquisa sobre o conceito de Região Metropolitana. Ao indicar as principais características, discute a natureza dos desafios da gestão metropolitana e suas implicações para as condições educacionais.

Aqui irá interessar a possibilidade de traçar um breve perfil dos professores da região e, principalmente mostrar as comparações que a autora faz entre a formação docente, inicial e continuada dos professores da RMC e sua relação com a proficiência dos estudantes.

A RMC é formada por 26 municípios, que estão divididos em 3 anéis: Primeiro, Segundo e Terceiro Anel e o Pólo Metropolitano (Curitiba).

O primeiro Anel da Região Metropolitana de Curitiba é composto por: Almirante Tamandaré, Araucária, Campina Grande do Sul, Colombo, Campo Largo, Campo Magro, Curitiba, Fazenda Rio Grande, Piraquara, Pinhais, São José dos Pinhais e Quatro Barras, municípios estes que concentram 92,4% da população da RMC (Censo 2000).

A cobertura média é de 97% no ano 2006 no Ensino Fundamental na RMC. A taxa de aprovação total no Ensino Fundamental encontrava-se acima de 74%, sendo que a cidade de Curitiba alcança 86% de aprovação em 2005. (MEC/INEP, 2005)

O índice de aprovação nas séries iniciais varia entre o maior de 95,3% (Pinhais) e o menor índice de aprovação que é 81,8% (Campo Magro). No Estado do Paraná, o maior índice é de aprovação alcança 88,1%. Araucária alcança 85,7%.

A taxa de reprovação na totalidade do Ensino Fundamental do primeiro anel da RMC encontrava-se entre 22,2% (Piraquara) e 10,8%(Campo Largo). No Estado do Paraná, o índice de reprovação alcança 13,7%.

No que se refere às séries iniciais, as taxas de reprovação mais elevadas encontram-se em Piraquara (17,9%), Campo Magro (17,4%) e

Almirante Tamandaré (16,4%) e as mais baixas, em Pinhais (4,6%) e Curitiba (6,6%).

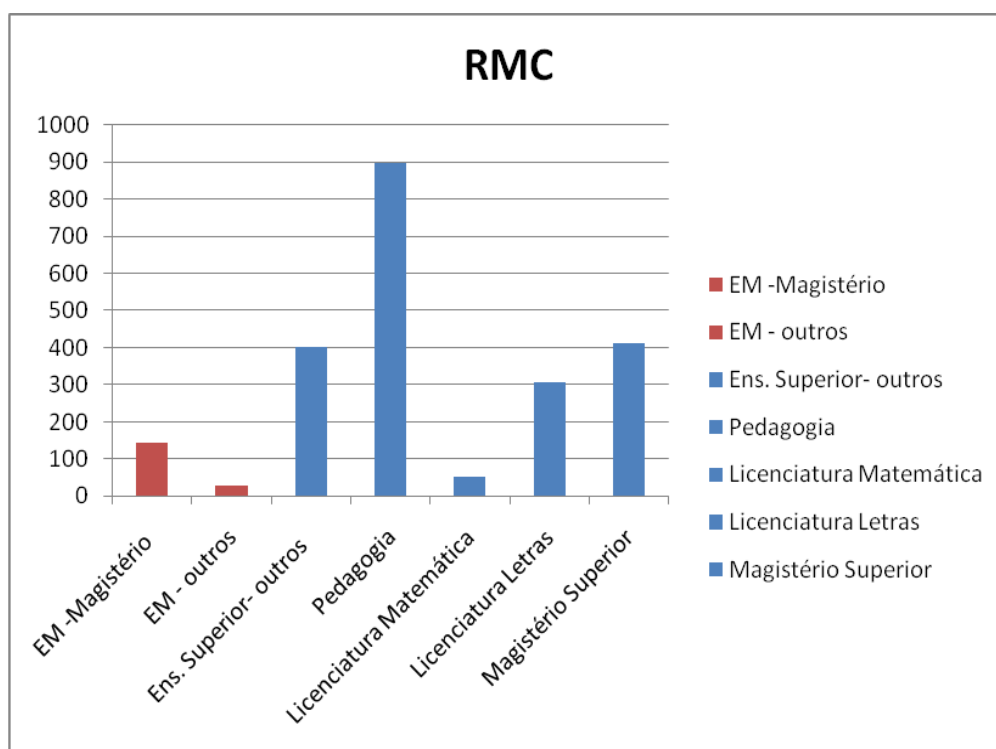
A taxa de abandono vai de 5,7%(Colombo) à 2,7% em Curitiba, quando se analisa o Ensino Fundamental de modo geral. Em se tratando das séries iniciais, a maior taxa alcança 2,2% em Almirante Tamandaré e a menor, 0,1% em Pinhais. No Estado do Paraná, o índice era de 1,1% em 2005. (MEC/INEP)

Ainda segundo Sanchez (2010), ao relacionar-se o rendimento escolar segundo a dependência administrativa, observa-se que as taxas de aprovação em todos os municípios da Região Metropolitana são maiores na rede municipal de ensino em comparação às taxas de aprovação da rede estadual.

A partir dos dados coletados via questionário do professor da Prova Brasil 2007, pode-se identificar que neste período havia 2.272 professores atuando nas 4ª séries do Ensino Fundamental na RMC, trabalhando nas redes municipais de ensino quase em sua totalidade (93%).

Como características gerais dos docentes das séries iniciais, tem-se a maioria do sexo feminino (94,4%), com idade entre 30 e 49 anos.

Gráfico 8 - formação inicial – 4ª série



FONTE: SANCHEZ, 2010

Em relação à formação inicial dos professores das séries iniciais da RMC, 39,5% possuem o curso de Pedagogia. Apenas 6,4% possuem como nível máximo de escolaridade Ensino Médio - Magistério. O gráfico anterior ilustra a proporção da formação inicial destes profissionais.

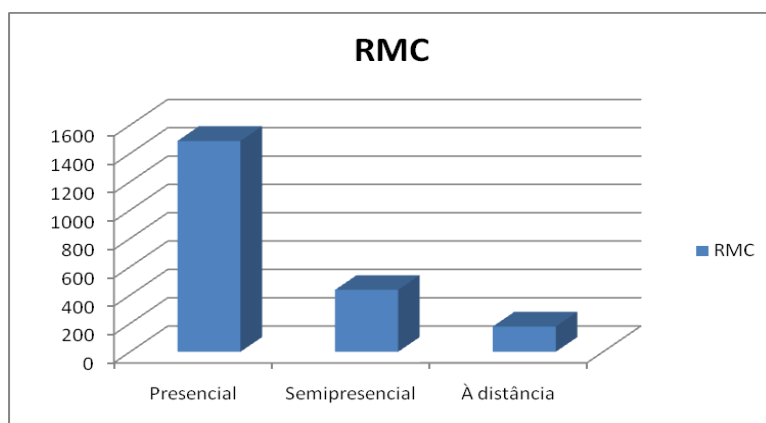
Quando comparam-se a proficiência dos estudantes de 8ª série com os resultados de 4ª, observam-se melhores resultados nas séries iniciais. Também as taxas de reprovação e abandono são mais elevadas nas séries finais. Em relação a esta diferença que ocorre não só na Região Metropolitana, mas também no Estado do Paraná e no Brasil, Sanchez considera:

A formação dos professores de 4ª série em Pedagogia ou Normal Superior contribui favoravelmente (acreditamos) para que os alunos das primeiras séries obtenham melhores resultados do que os alunos da 8ª série, que têm por professores Licenciados em Português ou Matemática, mas sem formação pedagógica, além da didática de sua disciplina de estudo (p.188)

Tal consideração parece razoável, uma vez que os cursos de Pedagogia ou Normal Superior apresentam uma carga horária relacionada à formação docente que supera a maior parte das Licenciaturas, que se ocupam mais profundamente com o objeto de estudo da área específica de conhecimento.

Complementarmente a esta análise estão os resultados do tipo de instituição onde se realizou o curso superior e em qual modalidade. Quanto à instituição na qual os professores realizaram seu curso superior, 39,5% respondeu ter obtido seu título em instituição privada, enquanto 57,3%, em universidade. A maior parte cursou sua graduação de forma presencial (65,3%) ou semipresencial:

Gráfico 9 – Modalidade 2



FONTE: SANCHEZ, 2010

Observa-se, portanto, que há algumas características que são comuns entre os professores dos municípios que compõe a região metropolitana da Curitiba e que, segundo Sanchez:

Coloca-se como uma necessidade, neste cenário metropolitano, uma política de desenvolvimento metropolitana, diante da ausência de uma instância articuladora na esfera governamental, da política pública, neste caso a educacional, que, junto com as demais esferas governamentais, atue de forma articulada na espacialidade paranaense. (SANCHEZ, 2010, p. 191).

Desta forma, ao observar-se a seguir as características do Município de Araucária, se faz necessário compreendê-las dentro de um contexto de Região Metropolitana, assim como considerar o professor e sua formação, articulados a este mesmo contexto.



O sedutor. René Magritte. 1953

Ninguém pode ir ao lugar que se propõe, se ao mesmo tempo pretende permanecer no ponto de partida.

Raumsol

3. FORMAÇÃO CONTINUADA EM ARAUCÁRIA

Em que pesem as limitações das políticas educativas em vigor, é necessário que o trabalho pedagógico dos professores prossiga e persista na busca da qualidade, resistindo à tendência para a facilitação e o aligeiramento do ensino.

Dermeval Saviani, 2008.

Neste capítulo serão apresentadas algumas características do Município de Araucária em relação à população e economia e, mais especificamente, à educação, a fim de situar, de forma geral, em que contexto se dá a pesquisa.

Optou-se por considerar o resgate histórico a partir de 1998, para melhor caracterizar a formação dos professores na Rede Municipal de Ensino de Araucária.

Após esse histórico, faz-se uma relação entre os processos e as políticas de formação continuada no Município e as atuais demandas no Brasil.

Para tanto, são utilizados os relatórios finais das atividades da SMED/Araucária de dois períodos: 2001 a 2004 e 2005 a 2008, a fim de se analisar a carga horária oferecida nos dois períodos. O corte longitudinal proposto, com um intervalo de 8 anos, permite que se observe o período de duas diferentes gestões na Educação do Município e permite também algumas observações em relação à continuidade/descontinuidade nas políticas de formação.

Segundo Saviani (2008), ao tratar da materialidade da ação educativa, a continuidade deveria ser considerada uma característica própria da educação. Porém, a descontinuidade ainda se apresenta com muita frequência nas políticas educacionais:

O problema apresenta-se aí com um grau tal que inviabiliza qualquer avanço no campo da educação. Parece que cada governo, cada secretário da educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores. (SAVIANI, 2008, p.128)

Além de se poder analisar algumas permanências e mudanças neste período de 8 anos, procurar-se identificar as contribuições da formação continuada na formação dos professores das séries iniciais e qual sua relação

com os resultados obtidos pelos alunos a partir dos dados do SAEB em 2005 e 2007.

3.1. ASPECTOS HISTÓRICOS DO CONTEXTO DE ARAUCÁRIA

O Município de Araucária faz parte da Região Metropolitana de Curitiba-PR, uma das regiões do país com maior crescimento populacional, de acordo com estudo realizado pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES/2007), uma vez que tem mantido um crescimento em torno de 3% durante as duas últimas décadas, representando cerca de 30% da população do Estado do Paraná. (ARAUCÁRIA, 2008)

Araucária é uma cidade eminentemente industrial, contando com uma população de cerca de 110 mil habitantes (IBGE, 2007) e em relação aos aspectos econômicos, pode citar-se que:

O Município possui o maior estabelecimento industrial do Estado, a Refinaria de Petróleo de Araucária - REPAR, o que, em conjunto com as demais indústrias, configura o segundo centro de indústrias do Paraná, com o Valor Adicionado Industrial de R\$3,9 bilhões. É ainda o segundo maior arrecadador de ICMS do Paraná e o terceiro município do Estado na arrecadação geral de impostos (R\$665 milhões, em 2003). Possui a 5ª Receita Orçamentária Pública Municipal do Paraná (243,7 milhões em 2004) e é o 9º município estadual em receita tributária própria (R\$22 milhões em 2004). Destaca-se na economia paranaense pela presença de importantes indústrias de bens intermediários e empresas de comércio atacadista, distribuição de gás e combustíveis, e, mais recentemente, como centro logístico para a indústria alimentícia. (ARAUCÁRIA, 2008, p.120).

O Município, até quatro décadas atrás, tinha características agrícolas, composto por uma população, em sua maior parte, com traços europeus. Mostra-se hoje com uma grande diversidade do ponto de vista étnico, cultural, e econômico. A cidade cresceu em população dez vezes mais neste curto período de tempo, principalmente por migrantes à procura de colocação no mercado de trabalho, e apresenta, junto ao seu crescimento demográfico acentuado, distribuição desigual de renda, problemas de acessibilidade e mobilidade urbana, déficits de atendimento dos serviços sociais públicos e condições inadequadas de moradia (ARAUCÁRIA, 2008, p. 31). Tal

crescimento gera uma série de demandas sociais e políticas e, neste ínterim, as da educação.

Na década de 1980, o Município atendia cerca de 6.000 alunos em 32 escolas municipais, 21 escolas estaduais e 2 particulares, totalizando 55 escolas. No início da década de 1990, 22 escolas rurais de pequeno porte foram consolidadas em três escolas rurais de grande porte. Já em 1997, o município contava com um total de 54 escolas, nas três dependências administrativas (Estadual, Municipal e Privada) e atendia 25.854 alunos. No final da década de 1990, três escolas municipais de 5ª a 8ª séries foram estadualizadas, diminuindo o atendimento da rede municipal, naquele período.

O número de escolas não cresceu proporcionalmente ao número de alunos neste período, sendo necessária a ampliação e construção de salas em várias das Unidades Educacionais.

QUADRO 1 - NÚMERO DE ESCOLAS E ALUNOS – 1980 e 1997

Ano	1.980	1.997
Nº alunos	6.000	25.854
Nº escolas	55	54

FONTE: PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2008

O número de matrículas na rede municipal, em 1999, atingia 15.097 alunos (incluindo Classes Especiais e o Programa Acelera Brasil⁷), em 37 escolas, sendo de sua responsabilidade, nesse período, cerca de 80% dos estudantes do Ensino Fundamental.

De acordo com a Estatística/2007 da Secretaria Municipal de Educação (SMED), em 2007, o Município atendia 21.630 alunos nas três dependências administrativas (Municipal, Estadual e Privada), no Ensino Fundamental, sendo que destes, 17.788 alunos sob a responsabilidade da administração Municipal de Ensino. Observa-se que houve uma diminuição de alunos, ou seja, de 25.854 em 1997, para 21.630 em 2007, no que se refere ao número total

⁷ Criado em 1997, o Acelera Brasil é um programa emergencial, de correção de fluxo do ensino fundamental. Ele combate a repetência que gera a distorção entre a idade e a série que o aluno frequenta e, também, o abandono escolar. (Instituto Ayrton Senna)

atendidos no município, porém houve um aumento do número de alunos atendidos pela rede municipal, indo de 15.097 em 1999, para 17.788 em 2007.

Os dados informados pelo Plano Diretor (Lei Municipal nº005/2006) divergem em números absolutos, por usarem como referência os dados do INEP. A diferença se dá porque nem sempre os alunos são cadastrados em tempo junto ao INEP. Mesmo assim, considera-se importante a relação que consta no Plano Diretor, Lei 005/2006:

Em 2007 o total de alunos atendidos pela Rede Municipal chegou a 21.208; pela Rede Estadual, 10.829 e pela Rede Particular, 2.105 alunos, perfazendo um total de 34.142 alunos, para uma população estimada em 118.313 habitantes, isto é, cerca de 29% da população é formada por alunos da rede municipal, estadual e particular de Ensino. Considerando ainda estes dados, contamos com uma projeção de um aumento de até 100% na demanda de alunos de 2010 a 2020. Assim, de 2010 a 2020 a população ficaria em torno de 200.401 habitantes, sendo que teríamos aproximadamente 43.500 alunos a serem atendidos. (ARAUCÁRIA, 2006)

Para o atendimento a este contingente, durante o período que vai do final da década de 1980 até 2008, foram realizados pela SMED de Araucária cinco concursos públicos a fim de suprir a demanda dos profissionais para a atuação no Ensino Fundamental, nas funções de professores das séries iniciais ou finais, ou como pedagogos. Assim, o número de profissionais que em 2007 era de 894 professores de 1ª a 4ª série, 390 de 5ª a 8ª, e 138 pedagogos, em 2010 passa para 1164 professores de séries iniciais do Ensino Fundamental, 439 de séries finais e 172 pedagogos, e, segundo informações do departamento de Gestão de Pessoas da SMED (2010), ainda estão sendo chamados professores e pedagogos dentro da validade do último concurso público. Observa-se que em três anos houve um aumento de cerca de 25% nos profissionais da educação.

Em 1989 foi realizado concurso público a fim de suprir a falta de professores, causada pelo aumento de matrículas daquele período. Paralelamente, foi composta na SMED uma equipe de profissionais que teriam a responsabilidade de formar o que viria a ser mais tarde a *Equipe de Ensino*.

A hora-atividade, que garantia aos professores que 20% de sua carga horária fosse destinada ao planejamento, estudo e formação (Lei nº673/1986),

a princípio era cumprida na unidade escolar ou em alguma atividade esporádica de formação.

Em 1990, o projeto da SMED denominado *Projeto Integração*, concentrou o dia de hora-atividade de acordo com a disciplina e a série de atuação dos professores (ARAUCÁRIA, 2008). Esta mudança na organização possibilitou que se realizasse uma reunião mensal com estes profissionais, nas quais foi decidida uma série de medidas que favoreciam sua atuação profissional. Uma delas, o estudo em conjunto com a coordenação da área ou com assessoria externa. Os coordenadores de área eram os profissionais que tinham, entre uma série de outras atribuições, a responsabilidade de realizar a formação continuada para os professores das séries iniciais, de acordo com as metas estabelecidas para cada gestão.

Na unidade educacional, a hora-atividade foi se constituindo cada vez mais em momento para estudo, como também para planejamento, uma vez que passou neste período a ser conduzida pelos pedagogos da Rede Municipal de Ensino.

As assessorias eram realizadas por profissionais convidados que, de acordo com a disciplina, poderiam ser vinculados à Universidade Federal do Paraná (UFPR) ou à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME). Nesse período, a prioridade era de que a assessoria fosse realizada dentro da *Pedagogia Histórico-crítica*⁸ que se queria implantar no Município.

É também deste período o *Projeto Regente de Modalidade Diferenciada* (RMD). Antes do Projeto Integração, nos dias em que as professoras regentes de 1ª a 4ª séries estavam em hora-atividade, os alunos ficavam sob a orientação de uma professora recreacionista. O Projeto RMD tinha por finalidade capacitar os professores que substituíam os professores regentes, ministrando conteúdos de Educação Física e Educação Artística. Ou seja, RMD's são os profissionais que supriam a ausência dos professores regentes das séries iniciais no dia de sua hora-atividade, trabalhando em geral, um dia em cada série, com os conteúdos de Educação Física e Artes. Os professores RMD's, por sua vez, também tinham o dia de hora-atividade fixo para tal

⁸ Ver SAVIANI, 2008 (Primeira edição: 1991).

formação⁹. Portanto, o trabalho dos professores RMD's, desenvolvido a partir de 1992 inicialmente como um projeto, foi fundamental para que fosse garantido, gradativamente, o dia de hora-atividade para os professores das séries iniciais, bem como, por meio da formação continuada específica, uma maior qualidade em relação às atividades desenvolvidas nas duas disciplinas de sua responsabilidade.

De qualquer forma, é importante destacar que, nos períodos em que há falta de professores regentes na rede, são estes profissionais que suprem a regência das turmas de 1ª a 4ª séries até que o problema da falta de professor seja solucionado. Por outro lado, havendo falta de professor RMD, o professor regente fica sem hora-atividade e por consequência não pode participar da formação continuada oferecida. Como este profissional precisará desenvolver as atividades de planejamento, estudos e correção de trabalhos em horário que extrapola sua carga horária, recebe para tanto 10% de acréscimo em seu salário.¹⁰

Com o Projeto Integração, também se fez necessário que cada área do conhecimento tivesse um coordenador para compor a Equipe de Ensino da SMED. Foi então convidado um profissional de cada grupo de professores de 5ª a 8ª séries, que fizesse parte do Quadro Próprio do Magistério, e esse a partir de então assumiu a função de reunir o grupo com regularidade mensal para estudo ou assessoria.

Neste período, não havia uma carga horária de formação única estabelecida e cada grupo poderia reunir-se com diferentes frequências. No ano de 1992, por exemplo, alguns professores chegaram a ter a carga horária anual de formação continuada oferecida pela SMED acima de 350 horas. Isto porque, neste ano, foram elaboradas as *Diretrizes Curriculares da Educação*, exigindo de cada grupo de professores um maior aprofundamento tanto em sua área de atuação como na concepção de educação de uma forma geral.¹¹

⁹ Projeto escrito por grupo de Pedagogas da Rede Municipal de Araucária. SMED, 1992.

¹⁰ No Estatuto do Magistério Municipal de Araucária, Lei nº 673/1986, art.101 consta que o professor que lecionar em Escola que não conta com professor auxiliar por motivo de seu pequeno porte (Art. 100), "receberá 10% (dez por cento) sobre seus vencimentos por não poder usufruir a hora atividade, até que a situação se altere".

¹¹ Fonte: Certificação dos cursos realizados pela SMED/Araucária no período de 2001 a 2008.

A partir de 1990 realiza-se no Município a *Semana Pedagógica*, com regularidade anual. Nesta semana, que em 2007 passa a denominar-se *Jornada Pedagógica*, são abordados temas mais gerais da Educação. Com participação de conferencistas que são referência na Educação Nacional, nessas semanas os profissionais perfazem um total de 20 horas, sendo que em alguns casos foram realizadas 16h, complementando-se a carga horária com Conferências no decorrer do ano. (ARAUCÁRIA, 2008)

A partir do último Concurso Público (2008), no que se refere aos requisitos de qualificação profissional, ou seja, à formação inicial dos professores, foi exigido Curso Superior de Licenciatura Plena Específica do Magistério, Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou Curso Superior de Licenciatura Plena, acrescido do Magistério em Nível Médio. Exigência esta para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Enfatiza-se, aqui, que os professores que realizam o concurso público para atuarem nas séries iniciais estão habilitados a atuarem em qualquer uma das séries de 1ª a 4ª, como professores RMD's, ou como professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Portanto, quaisquer das formações oferecidas para uma destas séries ou modalidade têm suas cargas horárias consideradas, com fins de avanço na carreira.

No Município de Araucária, para além da exigência da LDB, tanto o Estatuto do Magistério Municipal (Lei nº673/1986), quanto o Plano de Carreira e Vencimentos do Quadro Próprio do Magistério de Araucária (Lei nº1835/2008) prevêm avanços na carreira e salário, constituindo, portanto, um incentivo para que o professor busque a qualificação que corresponda à sua função. (ARAUCÁRIA, 2008)

Observa-se que em Araucária, em especial nas duas gestões estudadas no período de 2001 a 2008, foi atendido o que está estabelecido na LDB (Lei nº 9394/1996, artigo 67), no que se refere à responsabilidade do sistema de ensino, no caso o municipal, de promover a valorização dos profissionais da educação nos seguintes aspectos: o ingresso dos profissionais é exclusivamente por concurso público de provas e títulos; é oferecido aperfeiçoamento profissional continuado, porém ainda não há licenciamento

periódico remunerado para este fim, conforme indica o inciso II, deste artigo; há o atendimento do piso salarial profissional; há progressão funcional por titulação ou habilitação; há um período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária de trabalho, denominada no município de hora-atividade.

Já no que se refere ao inciso VI, “condições adequadas de trabalho”, seria talvez necessário estabelecer o que são tais condições, quando o assunto é qualidade da educação. Por mais que já se tenha avançado, os Fóruns Municipais de Educação, que se realizam no município desde 1996, têm apontado em suas sessões anuais reivindicações e proposições que atendam cada vez mais às condições de trabalho e que, por sua vez, têm sido encaminhadas ao Executivo (PME, 2008), com a finalidade de que a valorização dos profissionais da educação se efetive e seja ampliada em todos os âmbitos, incluindo não só os determinados legalmente, mas considerando as demandas que constantemente se ampliam, dada a natureza do trabalho educativo.

É importante ressaltar, concordando com Sousa (2005) que em relação aos processos democráticos nada é dado e sim, fruto da conquista dos profissionais envolvidos e comprometidos. Não seria diferente em relação à qualidade da educação e, portanto, às condições adequadas de trabalho. Em cumprimento à Lei 9.424/96, foram elaborados ou reformulados os planos de carreira do magistério de diversos municípios no país. Em Araucária, o Plano de Carreira foi atualizado no ano de 2008. Trata-se de um importante instrumento na valorização do magistério e incentivo à participação pelos docentes na formação continuada oferecida, porém tem demandado constante debate por parte dos trabalhadores da educação a fim de, por meio de alterações do seu teor, possa-se aproximá-lo ainda mais dos interesses profissionais e das necessidades postas pela carreira de professor condigna com a educação de qualidade que se busca.

3.2. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA (2001-2008)

Por que as Secretarias Municipais de Educação oferecem formação continuada aos professores, pedagogos, diretores, enfim, profissionais da educação? Como já foi apresentado nos capítulos anteriores, muitas são as finalidades, as formas e os motivos que fazem da formação continuada um dos principais focos de atenção por parte dos sistemas de ensino.

A prática desta atividade no Município de Araucária tem se dado numa tal continuidade nas últimas duas décadas que para falar da política de formação é importante destacar os principais motivos que fazem com que o poder público, neste caso, o municipal, se responsabilize e se comprometa em oferecer a formação aos seus profissionais: para atender aspectos legais, federais, estaduais ou municipais; para atender às metas traçadas em cada gestão; para corresponder ao proposto em documentos elaborados coletivamente como diretrizes curriculares, propostas pedagógicas ou planos municipais de educação, entre outros.

Optou-se por destacar a carga horária oferecida aos profissionais em dois períodos distintos, 2001 a 2004 e 2005 a 2008, a fim de melhor relacionar a política de formação continuada ao contexto educacional de cada período. Essa seleção também favorece a observação de alguns detalhes na organização da formação continuada oferecida.

3.2.1. Carga horária oferecida no período de 2001-2004

Uma vez que os resultados obtidos com a formação continuada nem sempre se dão em curto prazo, optou-se em considerar o período de oito anos para análise das políticas de formação em Araucária. As principais fontes de referência serão os relatórios finais realizados pelas equipes da SMED, nas gestões de 2001 a 2004 e 2005 a 2008.

A carga horária oferecida pela equipe da SMED/Araucária será um dos principais elementos de análise, mas também se considera importante as horas oferecidas em convênios e projetos realizados neste período, em parceria com

a Universidade Federal do Paraná (UFPR), outras Secretarias Municipais, ONG's.

O objeto de estudo desta pesquisa está focado na formação de professores das séries iniciais. Serão consideradas as horas de formação oferecidas aos professores que atuam em todas as séries de 1ª a 4ª, em todas as disciplinas, pois nem todos os professores permanecem na mesma série durante mais de um ano (é comum a mudança de série de atuação de um ano para outro). E como se compreende que muitos conteúdos são trabalhados na formação de forma abrangente em relação à concepção de cada disciplina, a formação em uma determinada série pode contribuir para a atuação em outra, no decorrer dos anos, em função da carga horária cursada.

Compreendendo-se que a política de formação continuada se dá numa totalidade de ações, também serão relevantes as informações contidas nos relatórios, certificações de professores, e demais documentos, em relação à formação oferecida aos gestores do Município de Araucária, e à formação em tecnologia educacional, que passou a ser oferecida a partir do ano de 2004.

No período estudado, havia em Araucária quatro espaços de formação continuada com diferentes características: a Hora-atividade, os Cursos e assessoramentos, a Jornada Pedagógica e o Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal. (ARAUCÁRIA, 2008)

A hora-atividade que havia primeiramente sido instituída em 1986 (Lei 673/1996), foi regulamentada em 2008 no Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos (PCCV) pela Lei 1835/2008 e garante que 20% da jornada de trabalho, ou seja, quatro horas semanais, sejam destinadas a estudos, planejamentos, e possibilita a participação dos docentes na formação continuada oferecida pela mantenedora.

A hora-atividade é organizada pela SMED de Araucária, de acordo com a série ou disciplina que cada professor atua. Assim, os profissionais das mesmas séries podem reunir-se nas escolas e realizarem estudos e planejamento em conjunto ou participarem da formação específica, de acordo com o cronograma de formação estabelecido pela Secretaria de Educação. Na escola, a atividade da hora-atividade é conduzida pelo pedagogo. (ARAUCÁRIA, 2008)

A Semana Pedagógica é outro espaço de formação de todos os profissionais da educação em Araucária. Em geral, a carga horária varia entre 16 e 20 horas, e é prevista no calendário escolar como um evento de Formação Continuada. São definidos os temas das palestras pela SMED e convidados conferencistas preferencialmente vinculados às Universidades, a fim de abordarem questões relacionadas à educação. Até 2008 foi realizada anualmente e nos anos de 2007 e 2008 foi denominada Jornada Pedagógica.

O Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, além de ser um espaço de formação, tem se constituído desde 1996 em um espaço de proposições relacionadas à qualidade da educação pública. Nos anos de 2005 a 2008, foi previsto no calendário anual. Dividido em duas etapas, uma de trabalhos em grupo e outra de plenárias, após sua realização são encaminhadas as proposições ao executivo municipal “com a finalidade de que sejam incorporadas ao plano de gestão.” (ARAUCÁRIA, 2008).

Os cursos e assessoramentos constituem-se no principal espaço de formação em relação à carga horária certificada. São realizados de acordo com a hora-atividade dos professores, ou seja, por disciplina, modalidade ou série. Também há assessoramentos para os gestores, tendo assim formação específica para pedagogos e diretores.

Ano a ano pode-se observar as mudanças nos cursos oferecidos, seja em relação à carga horária ou ao conteúdo específico atendendo diferentes grupos de professores. Desde 2004, há formação em tecnologia educacional: a princípio para os profissionais que atuavam nas escolas onde foram instalados laboratórios de informática e nos anos seguintes, oferecidos cursos por inscrição, para todos os profissionais da educação de Araucária. Outros exemplos são os assessoramentos específicos aos profissionais que atuam nas Escolas do Campo (2005), cursos a partir de 2007 sobre a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana (Lei nº. 10639/2003), assessoramentos específicos também em 2007 relacionados ao Ensino Fundamental de 9 anos para os alfabetizadores, professores e pedagogos que atuavam nas séries iniciais. (ARAUCÁRIA, 2008)

As equipes pedagógicas que atuaram na SMED nos dois períodos em análise e que eram responsáveis pela organização dos cursos e

assessoramentos acima citados têm algumas características em comum: são formadas por profissionais do *Quadro Próprio do Magistério* (QPM); atuam em sua área de formação inicial e disciplina em que realizaram o concurso público, ou na especialização comprovada (coordenações de Alfabetização, por exemplo). Nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física e Artes, são professores de 5^a a 8^a séries do município que foram escolhidos por seus pares em reunião específica para este fim (início da gestão de 2001/2004), ou são indicados pela Direção do Departamento de Ensino Fundamental ou pela Secretária de Educação (gestão 2005/2008).

Em períodos anteriores à realização de concursos públicos, como o que ocorreu em 2006 e 2007, em que se apresentam as maiores defasagens entre o número de professores e o de turmas, muitos profissionais ficaram sem hora-atividade e, portanto, sem a possibilidade de frequentar a formação oferecida. De acordo com cada gestão e atendendo a diferentes necessidades, ora por aumento do número de profissionais ingressos por concurso público, ora para cumprir com determinações legais, entre outros, houve formas diversas de encarar a formação dos profissionais da educação.

Com diferenças de conteúdo e forma, as atividades de formação acontecem conforme a prioridade estabelecida em cada momento histórico, considerando-se em especial os aspectos políticos. Dentre as diferenças observadas, o fator “carga horária oferecida” teve a maior oscilação de uma gestão para outra. Além das diferentes cargas horárias oferecidas de um período para outro, há diferenças na oferta de formação entre uma disciplina ou outra e uma série ou outra.

Neste último caso, tem-se como exemplo a formação dos pedagogos e diretores, diretores-auxiliares e coordenadores dos Centros Municipais de Educação Infantil, que em alguns períodos tiveram elevada carga horária de formação. No período entre 2005 a 2008, foram oferecidas 120 horas de formação para estes profissionais, enquanto que apenas no ano de 2001 foram oferecidas 132 horas e no total de 2001 a 2004 foram oferecidas 216 horas de formação específica aos diretores e pedagogos. Além disso, os pedagogos também participavam das formações de cada uma das disciplinas, séries ou

modalidades, de acordo com a possibilidade de organização da unidade escolar onde atuavam.

De acordo com o relatório da SMED 2001-2004, foi oferecida formação continuada para todos os professores da rede por série, disciplina, modalidade e nas Semanas Pedagógicas. (ARAUCÁRIA, 2004)

Porém, no que se refere à participação dos professores, em especial a dos professores de 1ª a 4ª séries, faz-se necessário a presença do professor RMD na escola para que possa suprir a ausência do regente de turma, nos momentos em que este esteja participando da formação continuada. Nem sempre, no período de 2001 a 2008, houve o número de professores suficientes para que todas as séries tivessem um professor RMD. Sendo assim, o regente não poderia ausentar-se da escola para participar das formações. O procedimento de solicitação de professores, inclusive de RMD, é realizado pelo diretor da escola à Secretaria de Educação. Dependendo do que é informado à SMED, o departamento responsável encaminha o professor para suprir a necessidade da escola, quando há esta disponibilidade no quadro de pessoal.

Na formação continuada das séries iniciais do Ensino Fundamental, realizada pelos Coordenadores Pedagógicos da SMED, tem-se, em 2001, 24 horas em Língua Portuguesa, com os professores que atuavam este ano na 2ª série; 24 horas em Matemática para os professores de 4ª série; 24 horas em História e 16 horas em Geografia para os professores de 3ª série; 40 horas em Ciências para os professores de 4ª série; 12 horas em Educação Artística e 20 em Educação Física para os professores RMD's, que atuavam de 1ª a 4ª série.

Os professores que atuavam em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), também são professores concursados para atuarem nas séries iniciais e, nesse ano tiveram 56 horas de formação continuada.

A formação oferecida ao grupo denominado de Alfabetização não se concentra apenas no conteúdo de Língua Portuguesa. O que acontece é uma formação direcionada a esta faixa etária de escolaridade inicial, nos diversos conteúdos, já que as crianças no período de alfabetização se apropriam das noções de ciências, geografia, etc. Assim, formação continuada tem seu

conteúdo também diversificado apesar da maior parte da carga horária ser direcionada a apropriação da linguagem.¹²

Em 2001, foram oferecidas 20h de formação na Semana Pedagógica, e esta trouxe como palestrantes os Professores Vitor Henrique Paro, Sônia Guariza Miranda, Antônio Flávio Barbosa Moreira, Maria Madselva Feiges e Danilo Gandin. As palestras tiveram como conteúdo: Avaliação Escolar: Compromisso com a Educação; Políticas Públicas Básicas na Garantia de Direitos da Pessoa com Necessidades Especiais; Currículo: Perspectivas e Desafios no Novo Século; Planejamento como Prática Educativa; O Currículo e a Organização do Trabalho Docente: Limites e Possibilidades.

Destacam-se também neste ano de 2001 a formação para diretores, diretores-auxiliares, coordenadoras de CMEIs, que totalizou 132 horas para estes gestores, e a formação oferecida pela ONG *Leia Brasil*, numa parceria entre a SMED e a Refinaria de Petróleo Presidente Getúlio Vargas da Petrobras (REPAR), denominado *Projeto de Incentivo à Leitura* na época, chamado posteriormente de *Programa de Leitura*, que totalizou no ano de 2001, 176 horas de formação para os profissionais da educação, incluindo os das séries iniciais.

O *Projeto de Incentivo à Leitura* tinha a finalidade de atingir o maior número possível de escolas, porém, utilizando o espaço do auditório da REPAR (120 lugares), limitou-se a participação dos profissionais por representação. Os professores, pedagogos ou diretores que participavam, fariam o repasse em sua escola. Porém, sabendo-se das dificuldades da organização de tempo no cotidiano escolar, o conteúdo não chegava a todos. Muitas vezes, o professor apenas tomava conhecimento da temática tratada, por meio da revista denominada *Leituras Compartilhadas* que era elaborada e distribuída pela ONG *Leia Brasil* para os participantes. Esta prática se repete até os dias de hoje, com pequenas alterações na organização dos representantes das escolas, mas ainda com a restrição do número de participantes, condição posta pela parceria, de que a formação só deva acontecer nas dependências da REPAR.

¹² FONTE: Certificação dos cursos oferecidos pela SMED/Araucária no período de 2001 a 2008.

Dois outros cursos também relacionados a conteúdos de Língua Portuguesa foram realizados: Curso de Contação de Histórias e Literatura Infantil, que totalizou 48 horas de formação e o curso oferecido em parceria com o Jornal Gazeta do Povo, denominado *Projeto Ler e Pensar*, cuja carga horária não está colocada de forma precisa no relatório da SMED, mas que desenvolveu-se regularmente de abril a dezembro daquele ano.

Na formação continuada oferecida no ano de 2002, para as séries iniciais do Ensino Fundamental, realizada pelos Coordenadores Pedagógicos da SMED, tem-se 20 horas em Língua Portuguesa para os professores que atuavam na 3ª série, e 8 horas para os professores que atuavam na 1ª série; 8 horas em Matemática, para os professores de 1ª série; 12 horas em Geografia para os professores de 2ª série e 8 horas nesta disciplina para os de 4ª série; 4 horas em Ciências para os professores de 1ª série; 16 horas em Educação Física e 20 horas em Educação Artística para os professores RMD's. Para os professores que atuavam na EJA foram oferecidas 26 horas de formação.

Neste mesmo ano, foram oferecidas 40 horas no Projeto Leituras Compartilhadas, numa parceria SMED/REPAR, nos mesmos moldes citados anteriormente, ao relatar as atividades de 2001, ou seja, por representação.

A Semana Pedagógica de 2002 teve carga horária de 16 horas. Como palestrantes, Carlos Augusto Abicalil, Nereide Saviani, Içami Itiba e José Clóvis de Azevedo. O conteúdo das palestras foi: Políticas Públicas da Educação; Organização do Trabalho Pedagógico; Disciplina, Limite na Medida Certa; Escola Cidadã: Desafios, Diálogos e Travessias.

Além da Semana Pedagógica, neste ano foram realizadas quatro Conferências¹³, denominadas Conferências Municipais de Educação, totalizando 16 horas de formação. Sendo assim, além dos cursos e assessoramentos, em 2002, houve 32 horas de palestras, se somarem-se as horas da Semana Pedagógica e das Conferências Municipais. Diferentemente das Semanas Pedagógicas que contavam com a participação de todos os profissionais da educação, por ser um evento realizado dentro da carga horária

¹³ As Conferências Municipais de Educação tiveram diferentes palestrantes e conteúdos: Celso Vasconcelos, sobre avaliação; Artur Costa Neto, sobre ética e valorização profissional; Sônia Miranda, sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; Pablo Gentili, sobre políticas públicas na educação; Roberto de Castro, sobre inclusão.

de trabalho e prevista em calendário oficial, as Conferências eram abertas à participação de todos os profissionais da Rede Municipal de Ensino, porém, no relatório de atividades da SMED, não consta o horário em que era oferecida, número de profissionais que participaram, tampouco a série na qual atuavam.

No ano de 2003, foram oferecidas para os professores de 3ª e 4ª séries 12 horas de formação em Língua Portuguesa; 12 horas em Matemática para os professores de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série; 12 horas em História para os professores de 3ª série, e 4 horas nesta disciplina para os professores de 1ª, 2ª e 4ª séries; 16 horas em Geografia para os professores de 4ª série; 4 horas de formação em Ciências para os professores de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. Em Educação Física, foram oferecidas 20 horas e em Educação Artística, 36 horas. Para os professores que atuavam na EJA foram oferecidas 32 horas com certificação. Para os Pedagogos, foram oferecidas 44 horas de formação específica.

Também no ano de 2003, foram oferecidas pela coordenação de Alfabetização, 36 horas para a 1ª série, 24 horas para a 2ª série, 28 horas para a 3ª série. É importante frisar que esta coordenação não oferecia formação apenas nos conteúdos diretamente relacionados à Língua Portuguesa, como já foi explicitado acima, mas principalmente neles.

Na Semana Pedagógica de 2003, foram oferecidas 20 horas, e teve como palestrantes: Andréa Caldas, Tomaz Tadeu da Silva, Celso dos Santos Vasconcellos, Carlos Skliar, Cláudia Pereira Vianna e Madalena Freire. O conteúdo das palestras foi: Gestão da Educação frente aos Novos Desafios; O Currículo Escolar numa perspectiva de Transformação – o vivido e o projetado; O Professor como Sujeito de Transformação; Pedagogia das Diferenças; Os Desafios do Aprender e do Ensinar.

Foram ofertadas também 28 horas de formação em cinco diferentes Conferências¹⁴, que tratavam de temas gerais da educação. Portanto, em 2003, foram ofertadas 48 horas em palestras.

No ano de 2004, foram realizadas em Língua Portuguesa: 6 horas para professores que atuavam na 1ª série, 8 horas para os de 2ª série, 2 horas para

¹⁴ As Conferências Municipais de Educação de 2003 tiveram diferentes palestrantes e conteúdos, a saber: Terezinha Rios, sobre Ética; Genebaldo Freire, Interdisciplinaridade; Marisa Timm, sobre Conselho Municipal de Educação; Édson Sêda, Direitos da Criança e do Adolescente; J. Luiz Gasparin, Planejamento.

os de 3ª série, 2 horas para os de 4ª série, 2 horas para os professores da EJA. Em Matemática: 4 horas para os professores que atuavam na 1ª série, 8 horas para os de 2ª série, 6 horas para 3ª série, 14 horas para 4ª série, 2 horas para os professores de EJA. Em História: 6 horas para os professores de 1ª e 2ª séries, 12 horas para os de 3ª série, 10 horas para os e 4ª série, 4 horas para os professores de EJA. Em Geografia: 12 horas para os professores de 1ª série, 10 horas para os de 2ª série, 32 horas para os de 3ª série, 10 horas para os de 4ª série, 4 horas para os de EJA. Em Ciências: 6 horas para os professores de 1ª e 2ª séries, 34 horas para os de 3ª série, 10 horas para os de 4ª série e 4 horas para os de EJA. Aos professores RMD's foram oferecidas 28 horas em Educação Física e 24 horas em Educação Artística. Além das horas em cada disciplina, aos professores da EJA foram oferecidas ainda 36 horas específicas, totalizando 54 horas certificadas a estes professores.

A Semana Pedagógica de 2004 teve um total de 16 horas e, neste ano, não foram realizadas Conferências Municipais de Educação. Neste ano também foram oferecidas 52 horas em curso de informática, por inscrição.

Quadro 2 - Carga horária oferecida pela SMED/Araucária aos professores de 1ª a 4ª série, no período de 2001 a 2004.

	2001	2002	2003	2004	Total
Língua Portuguesa	24	28	24	18	94
Matemática	24	8	48	32	112
Demais disciplinas	200	86	236	310	832
Total	248	122	308	360	1038

Fonte: Relatório Final de Atividades SMED/2004

Para melhor visualizar, optou-se em organizar o quadro a seguir destacando a carga horária de Língua Portuguesa e Matemática oferecida para os professores de 1ª a 4ª séries e reunir a carga horária das demais disciplinas. Neste bojo, incluem-se as horas de História, Ciências, Geografia, Artes, Educação Física, Alfabetização e EJA, por entender-se que são formações oferecidas aos mesmos professores, que são os que fazem parte do quadro

próprio do magistério, na função de professores de séries iniciais e, portanto, unidocentes.

Como síntese do período que vai de 2001 a 2004, podemos observar que há uma expressiva carga horária oferecida aos profissionais da educação no Município de Araucária, para os professores das séries iniciais, em especial no que diz respeito às disciplinas, totalizando 1038 horas. Se somarmos as horas oferecidas em Semana Pedagógica e Conferências, este número aumenta para 1150 horas de formação continuada certificada.

Quadro 3 – Carga horária oferecida aos professores de 1ª a 4ª em cursos específicos, Semanas Pedagógicas e Conferências Municipais - 2001 a 2004 - SMED/Araucária

	2001	2002	2003	2004	Total
Cursos por Disciplinas/séries	248	122	308	360	1038
Semanas Pedagógicas e Conferências Municipais	20	32	44	16	112
Total	268	154	352	376	1150

Fonte: Relatório Final de Atividades SMED/2004

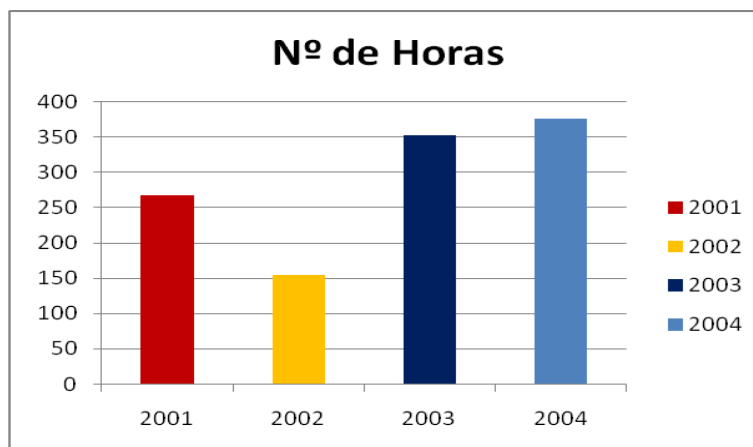
Também é possível observar que não havia uma mesma carga horária a cada ano, ou pelo menos uma carga horária aproximada. Não consta no relatório da SMED a informação sobre a existência de uma carga horária mínima ou máxima neste período.

Nos anos de 2003 e 2004 há um aumento significativo. Este período coincide com o do trabalho realizado no Município de atualização das Diretrizes Municipais de Educação. Apesar de tal informação não constar no relatório final deste período, ao observar-se o conteúdo trabalhado nas formações¹⁵, pode-se deduzir que a carga horária mais elevada se deve a tal demanda. O que se

¹⁵ Fonte: Certificação dos professores das formações continuadas realizadas no período de 2001-2004.

pode concluir é que não havia um plano de formação e sim que esta se dava à medida das necessidades posta a cada ano.

**Gráfico 10 – Número de horas de formação continuada oferecida a cada ano.
1ª a 4ª série - 2001 a 2004 – SMED/Araucária**



Fonte: Relatório Final - SMED/2004

Observa-se no gráfico 9 que há uma grande variação entre o número mínimo e o máximo oferecido em carga horária de um ano para o outro. Ao comparar-se o ano de 2002 e o de 2004, por exemplo, há um aumento de carga horária na ordem de 150%.

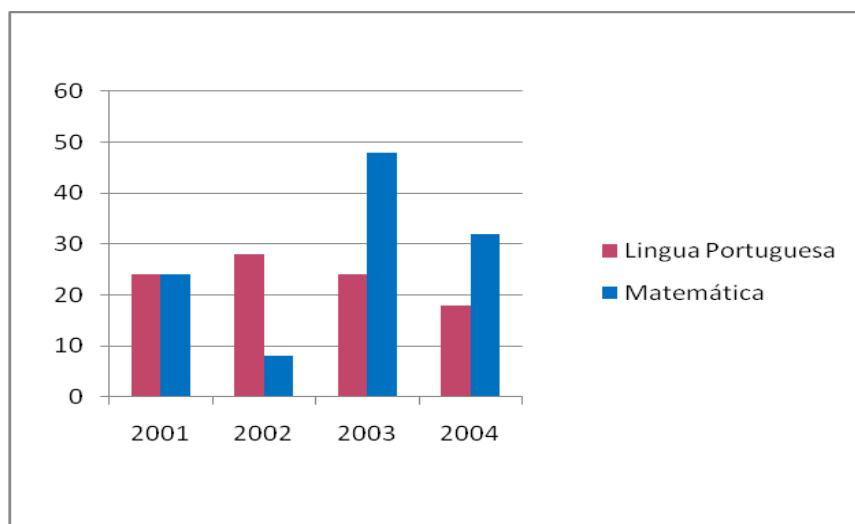
De acordo com o Estatuto do Magistério que estava em vigência, havia uma tabela de referência e conversão de carga horária em pontos segundo a qual, ao somarem-se 100 pontos, obtinha-se um aumento real no salário do professor em 5%. Não havia um intervalo de tempo determinado para que os certificados fossem apresentados.

Conforme Gatti (2008), a carreira ainda é um dos principais motivos que mobilizam o professor a realizar a formação continuada, ao lado do aprimoramento profissional. Sendo assim, a formação oferecida no período de 2001 a 2004, deu aos professores a possibilidade de obter um significativo avanço nos vencimentos. Ou seja, para os professores que realizaram a formação oferecida, uma vez que a presença do professor na formação não é obrigatória.

Ao comparar-se a carga horária de formação em Língua Portuguesa e Matemática, observa-se que da mesma forma que a carga horária geral de

formação, há uma grande variação entre o número de horas oferecidas a cada ano em cada disciplina.

**Gráfico 11 – Carga horária de formação continuada.
Língua Portuguesa e Matemática. 1ª a 4ª série – 2001 a 2004 – SMED/Araucária**



Fonte: Relatório Final - SMED/2004

Pode observar-se também que apenas em 2001 foi oferecida a mesma carga horária. Ainda que Língua Portuguesa tenha se destacado em 2002, na soma total de horas das disciplinas de Língua Portuguesa (94h) e Matemática (112h), observa-se que foi priorizada a disciplina de Matemática, que apresenta um maior número de horas oferecidas.

Como já foi apresentado anteriormente, não há registro no relatório da SMED do critério utilizado para definir o número de horas em cada disciplina. O que se revela é uma descontinuidade do processo formativo dentro de uma mesma gestão.

3.2.2. Carga horária oferecida no período de 2005-2008

O Relatório das Atividades do Departamento do ensino Fundamental de 2005-2008 realizado pela Equipe de Ensino e disponibilizado pela SMED de Araucária para esta pesquisa, no que se refere aos cursos e assessoramentos oferecidos aos professores da Rede Municipal de Ensino, nos dá algumas

informações, assim como as já obtidas no relatório anterior, em relação à carga horária oferecida por disciplina, série e modalidade e acrescenta o número de participantes por curso.

Além dos cursos oferecidos pela SMED, no período de 2005 a 2008 aconteceram anualmente as Sessões do Fórum nas quais foram discutidas e propostas políticas públicas para a educação. Participaram das sessões além dos integrantes do quadro próprio do magistério municipal, representantes da comunidade educacional.

Assim, no ano de 2005, foram oferecidas aos professores de 1ª a 4ª séries em Língua Portuguesa: 8 horas para os professores de 4ª série (70 participantes), 4 horas para os de 2ª e 3ª séries (97 participantes). Em Matemática: 8 horas para os professores de 2ª série (80 participantes), e 4 horas para os de 3ª série (50 participantes) e 4ª série (50 participantes). Em Ciências: 4 horas para 2ª série, 8 horas para os de 3ª série (97 participantes) e 4 horas para os de 4ª série. Em História: 4 horas para 2ª série. Em Geografia: 4 horas para os professores de 2ª, 3ª e 4ª séries. Em alfabetização, foram realizadas 16 horas.

Para os professores RMD's foram ofertadas 16 horas em Educação Física (70 participantes) e 16 horas em Educação Artística (114 participantes, incluindo pedagogos). Para os professores que atuavam na EJA, foram oferecidas 40 horas de formação, incluindo 8 horas de formação em Tecnologia Educacional (44 participantes).

Para os gestores da Rede Municipal de Araucária, neste ano, foram ofertadas 28 horas de formação, com a participação de 98 pedagogos, 60 diretores e 25 coordenadoras de CMEI's (Centro Municipal de Educação Infantil).

No ano de 2006 foram oferecidas aos professores de 1ª a 4ª séries em Língua Portuguesa: 4 horas para os professores de 4ª série, com 50 participantes e 8 horas para 2ª e 3ª séries. Em Matemática: 4 horas para os professores de 1ª série (100 participantes), 2ª série (80 participantes), 3ª série (50 participantes) e 4ª série (50 participantes). Em Geografia: 4 horas para os professores de 2ª série (117 participantes). Ciências: 4 horas para os

professores de 4ª série (69 participantes). História: 4 horas para os professores de 3ª e 4ª séries (69 participantes).

Para os professores RMD's foram ofertadas 24 horas em Educação Física (58 participantes) e 24 horas em Artes (57 participantes). Para os professores da EJA foram oferecidas 40 horas e participaram 35 professores. Para os professores de alfabetização, foram realizadas 16 horas.

Houve ainda neste ano, 4 horas de formação interdisciplinar em Tecnologia, envolvendo Língua Portuguesa e Ciências, para os professores de 2ª e 3ª séries (72 participantes). Também foram realizadas formações específicas em Tecnologia para os professores de 3ª e 4ª séries, totalizando 4 horas para cada série.

Para os gestores, foram ofertadas 32 horas de formação e participaram 100 pedagogos e 65 diretores.

No segundo semestre de 2006, foi constituído o Núcleo de Alfabetização com o objetivo de mediar a organização do trabalho pedagógico na implementação do Ensino Fundamental de 9 anos. Sendo que, neste período, desenvolveu-se a formação continuada com o grupo de pedagogos e professores de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental de 8 e 9 anos.

Para tanto, foram oferecidas 16 horas de formação para aproximadamente 580 profissionais da Rede Municipal de Araucária. Como conteúdo, neste ano, foi trabalhado: Ensino Fundamental de 9 Anos; alfabetização e letramento; funções psicológicas superiores; lúdico; diferentes linguagens; concepção de infância; planejamento; possibilidades de reorganização dos conteúdos nas séries iniciais.

A Semana Pedagógica de 2006 teve como temática a "Diversidade Cultural e Igualdade Social", perfazendo um total de 20 horas. Os professores se inscreveram de acordo com as temáticas de seu interesse. A certificação foi atribuída de acordo com a carga horária que cada professor realizou e não como porcentagem do total oferecido. As temáticas estavam relacionadas a questões postas tanto na legislação (Lei nº. 10639/2003, Lei nº 11.274, Leis e decretos sobre a Educação Especial e a inclusão, etc.) quanto nas demandas atuais, como as novas tecnologias na educação e a inclusão, por exemplo.

Como palestrantes, foram contratados o Professor Newton Duarte para tratar da “Educação e a cultura humana na perspectiva da superação das desigualdades sociais”; a palestra de José Armando Valente foi “O professor e as novas tecnologias”; a professora Maria Cristina Rosa tratou da “Educação e relações étnico-raciais”; a palestra de Mirian Pan foi sobre “Inclusão: o desafio para a escola do novo milênio”; Rita Coelho tratou do “Tempo da infância nas séries iniciais”.

No ano de 2007 foram oferecidas aos professores de 1ª a 4ª séries em Língua Portuguesa: 12 horas para os professores de 4ª série, com 30 participantes. Em Matemática: 4 horas para os professores de 4ª série (50 participantes), 4 horas para os professores da EJA (30 participantes), 4 horas para 2ª série (26 participantes). Foi realizado assessoramento interdisciplinar envolvendo Matemática e Geografia: 8 horas para os de 1ª série (100 participantes), 4 horas para os de 2ª série (26 participantes) e 12 horas para os professores de 4ª série (50 participantes). Em História: 24 horas para 3ª série (26 participantes). Em Geografia: 4 horas para os professores de 2ª série.

Para os professores RMD's foram ofertadas 16 horas em Educação Física (55 participantes) e 24 horas em Artes (60 participantes). Os professores da EJA tiveram 32 horas de formação (30 participantes). Para os gestores, foram realizadas 32 horas de formação e compareceram 88 pedagogos.

Neste ano também foram intensificadas as formações relacionadas à implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Foram ofertadas 32 horas de formação para cerca de 200 professores alfabetizadores (1ª série de 8 anos, 1ª série de 9 anos, 2ª série de 8 anos) e pedagogos. Esta formação contou, além dos profissionais que compunham o Núcleo de Alfabetização, com a presença da Professora Ângela Mari Gusso, tratando dos conteúdos de alfabetização e letramento.

No ano de 2007, a Semana Pedagógica foi chamada Jornada Pedagógica. Com o mesmo formato de ser realizada por inscrição, os professores, pedagogos, diretores, e demais interessados como estudantes do Magistério, professores das escolas da rede estadual ou privada do município, poderiam realizar um total de 20 horas de formação.

A temática da Jornada Pedagógica foi relacionada aos temas estudados pelas comissões que tinham na época a responsabilidade de estudar e escrever o Plano Municipal de Educação. Foram palestrantes: Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, João Cláudio Bittencourt Madureira, Yvelise Arco-Verde, Joscely Basseto Galera, Ângela Mendonça, Andrea Gouveia que trataram de temas como o Ensino Fundamental, a Formação Continuada, a Educação Infantil, a Tecnologia Educacional, Inclusão social, Financiamento da Educação, entre outros.

No ano de 2008 foram oferecidas aos professores de 1ª a 4ª séries em Língua Portuguesa: 8 horas para os professores de 4ª série e pedagogos, com 60 participantes. Em Matemática: 4 horas para os professores de 3ª série (50 participantes), 8 horas para os de 4ª série (50 participantes). Em Geografia, 4 horas para os de 3ª série (83 participantes).

Para os professores RMD's foram ofertadas 24 horas em Educação Física (92 participantes) e 24 horas em Artes (123 participantes). Para os professores da EJA foram oferecidas 32 horas de formação e participaram 30 professores. Para os pedagogos foram ofertadas 28 horas de formação e compareceram 111 profissionais.

Neste ano, o Núcleo de Alfabetização realizou 24 horas de formação para 355 professores alfabetizadores (1ª série de 9 anos, 2ª série de 9 anos, 2ª série de 8 anos) e pedagogos. Contou com a presença da Professora Graziela Lucchesi Rosa da Silva tratando dos conteúdos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

No ano de 2008 foram ainda ofertadas 4 horas de formação específica de cada disciplina em relação aos critérios de avaliação, reunindo os professores de séries finais e os de séries iniciais que estavam em hora atividade no dia correspondente.

A Semana Pedagógica deste ano contou com o mesmo formato da anterior, por inscrição e teve como temática: Avaliação, Desafios e Compromissos. Contou-se com a presença de profissionais da educação como: Anita Helena Schlesener, que tratou sobre gestão, formação e planejamento nos processos formativos; Natalia de Lima B. Kenyon, tratou das implicações da avaliação em sala de aula; Ângelo Ricardo de Souza, sobre

avaliação institucional e desempenho; Andreia Gouveia, tratou sobre avaliação e políticas educacionais. Portanto, na temática escolhida para tal formação, apresenta-se a avaliação escolar e a institucional. O movimento da SMED em socializar conhecimentos sobre as avaliações institucionais realizadas no país já demonstra, neste período, o interesse em fazer com que os professores, pedagogos e diretores do município começassem a se familiarizar com uma realidade que ainda é nova para a maioria dos profissionais da educação.

O quadro a seguir sintetiza a carga horária oferecida a cada ano, nas diferentes disciplinas e séries e, portanto, relacionadas a conteúdos específicos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Educação Física e Ciências. Nas Semanas Pedagógicas foram tratados conteúdos gerais relacionados à educação, como avaliação, gestão, inclusão, etc., como citado anteriormente.

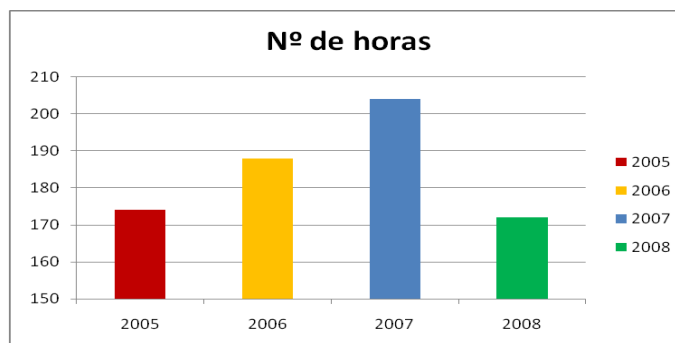
Quadro 4 – Carga horária oferecida aos professores de 1ª a 4ª em cursos específicos e Semanas Pedagógicas - 2005 a 2008 - SMED/Araucária

	2005	2006	2007	2008	Total
Disciplinas/Séries	154	168	184	156	662
Semana Pedagógica	20	20	20	16	76
Total	174	188	204	172	738

FONTE: Relatórios SMED 2004 e 2008

Observa-se que o número de horas oferecidas na formação dos professores varia de um ano para o outro. O relatório final da SMED deste período, porém, não informa o critério utilizado para definir o número de horas a cada ano.

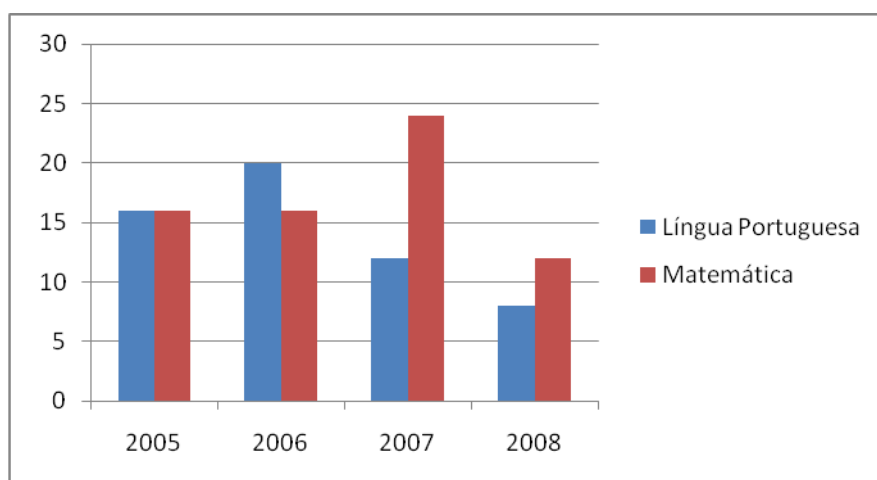
Gráfico 12 – Número total de horas de formação continuada oferecida a cada ano. 1ª a 4ª série - 2005 a 2008 – SMED/Araucária



Houve um crescimento da oferta de formação de 2005 a 2007, porém, em 2008 volta a ocorrer uma diminuição de horas de cursos para professores, que corresponde a menor carga do período.

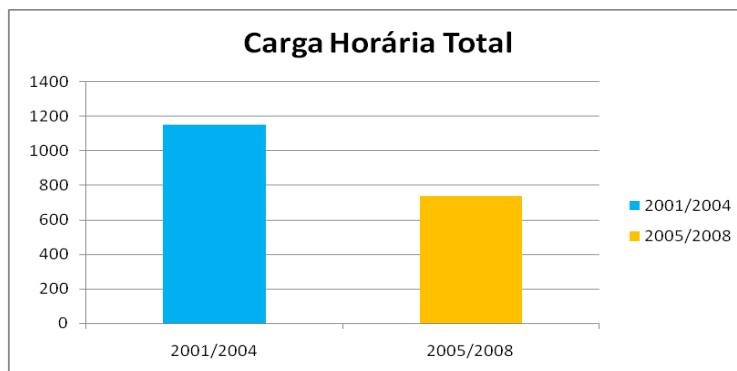
Quando se observa em separado as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mais uma vez identifica-se que há uma maior oferta em Matemática do que em língua Portuguesa.

**Gráfico 13 – Carga horária de formação continuada.
Língua Portuguesa e Matemática. 1ª a 4ª série – 2005 a 2008 – SMED/Araucária**



Assim para finalizar esta primeira análise o que se observa é que não houve em nenhum dos dois períodos investigados um padrão homogêneo na oferta de formação nas disciplinas, nem de um modo geral, nem especificamente em Língua Portuguesa e Matemática. Também não houve continuidade de um período para o outro, uma vez que se observa uma redução significativa entre os períodos de 2001 a 2004 e 2005 a 2008.

**Gráfico 14 – Carga horária total de formação continuada.
1ª a 4ª série – 2001 a 2004 e 2005 a 2008 – SMED/Araucária**



Faz-se necessário destacar aqui que, a partir de 2005, a Controladoria Geral do Município de Araucária regulamenta o procedimento de inexigibilidade e faz com que se cumpra a Lei de Licitações e Contratos nº 8666/1993 de 21 de junho de 1993, no que se refere aos artigos 25 (inciso II) e 13 (inciso VI). Além do que, se não houver previsão orçamentária, não há nenhuma forma de contratação (nem mesmo para formação continuada)¹⁶. Desta forma, houve redução de contratação de profissionais externos à SMED, reduzindo a carga horária oferecida em cursos e eventos de formação.

3.3. FORMAÇÃO CONTINUADA E DESEMPENHO ESTUDANTIL EM ARAUCÁRIA (2005 e 2007)

Nesta parte do trabalho, procura-se relacionar os resultados da aprendizagem a partir dos dados da Prova Brasil em 2005 e 2007, com a carga horária oferecida nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no município de Araucária. Lembrando-se que a intenção da presente pesquisa é analisar até que ponto a formação continuada está vinculada à qualidade do ensino, no limite destes dados.

Para melhor situar, traça-se um breve perfil do professor que atuava em 2007 nas turmas avaliadas e que respondeu ao questionário do professor vinculado à Prova Brasil.

Por fim, consideram-se as horas de formação dos demais professores que atuam nas mesmas séries, com o propósito de identificar em que medida a formação continuada nas demais áreas de conhecimento, para além das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática interferem ou não na proficiência do aluno.

Segundo Cabrito (2009), o modo como entendemos o conceito de qualidade condiciona a forma de medir e, portanto, de avaliar. O autor aponta alguns fatores que interferem nos resultados quando o que se espera medir é a qualidade da educação e do êxito do professor em relação à aprendizagem de seus alunos. São eles: o contexto que o indivíduo, professor ou aluno, se insere; características econômicas, sociais, culturais dos alunos, das escolas e

¹⁶ Fonte: NAF – Núcleo Administrativo Financeiro da SMED. Instrução Normativa 003/2010.

do meio que as envolvem; sua herança social, o capital cultural, a sua origem, a sua competência lingüística, entre outros, além de que alguns fatores relacionados com a natureza da educação são difíceis de classificar. “Também os meios disponíveis e utilizados, as condições físicas da escola ou a natureza do ambiente condicionam comportamentos, motivações, expectativas e aprendizagens.” (CABRITO, 2009, p.185).

Concorda-se com as colocações do autor e, portanto, confirma-se que a análise a que se propõe a seguir conta com o limite dos dados coletados em pesquisa realizada em larga escala. Mesmo assim, ao relacionar os dados com algumas características da formação continuada realizada no Município de Araucária, e, portanto em menor escala, busca-se identificar alguns indicativos que sirvam de subsídios para detectar problemas e encontrar soluções, ou seja, compreender ou mesmo propor as políticas de formação continuada. E, se não houver “solução”, que haja alternativas que permitam transformar a realidade posta, no sentido de tornar mais justo e equitativo os processos na educação. (CABRITO, 2009)

Faz-se necessária também a gradativa familiarização por parte da comunidade escolar no que diz respeito aos resultados das avaliações. O Ministério da Educação divulga os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) realizado a cada dois anos, em parceria com os Estados da Federação, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC). Os dados são coletados por meio da aplicação de testes e questionários a estudantes das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

Até 2003, a prova era realizada por amostragem, passando em 2005 a ter o objetivo de avaliar todas as crianças que integrem turmas de escolas públicas urbanas, que tenham declarado ter pelo menos 30 alunos em sala, com a denominação de Prova Brasil.

A partir das provas, são identificados os desempenhos de cada escola, em Matemática e em Língua Portuguesa. Os resultados de desempenho estão dispostos de duas formas: as médias gerais de proficiência e os percentuais de estudantes localizados em cada um dos níveis da escala de desempenho do SAEB.

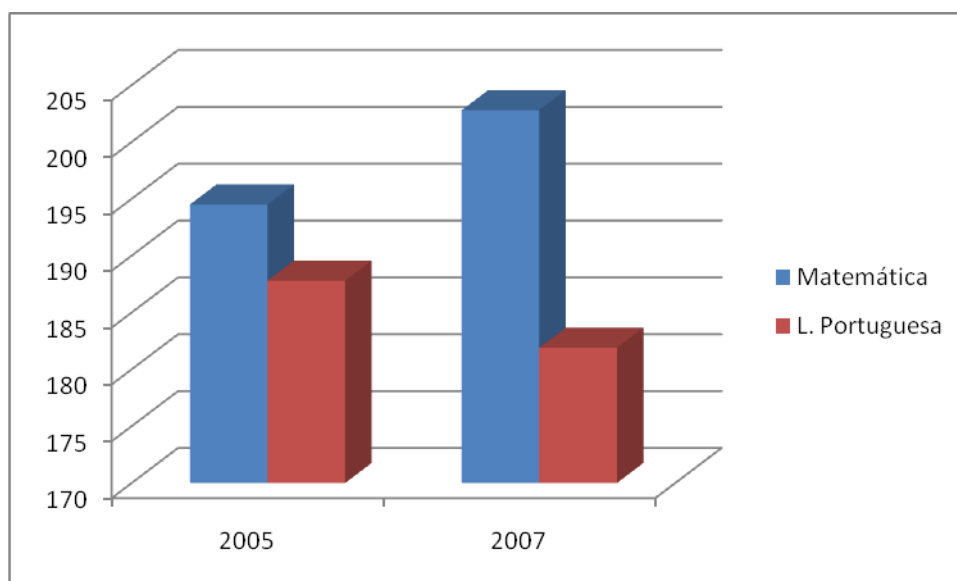
A proficiência é uma medida que espelha o desempenho dos estudantes nos testes de Matemática e de Língua Portuguesa. Esses testes foram construídos tendo por base uma matriz de referência, na qual são explicitadas habilidades esperadas para cada um dos ciclos avaliados. Segundo o texto explicativo que acompanhou os resultados em 2004, o MEC indicava o que era prioridade na aprendizagem em cada uma das disciplinas em questão:

Em Língua Portuguesa são investigadas as habilidades de leitura. Essas abrangem a capacidade do estudante para localizar informações explícitas e implícitas em um texto, de fazer inferências, identificar o tema, identificar a tese e relações de causa e consequência, entre outras, sempre em textos de gêneros diversos e em níveis de complexidade diferenciados, conforme a série avaliada. Em Matemática as habilidades compreendem a capacidade do estudante para resolver problemas utilizando-se dos conceitos e das operações da linguagem matemática em suas diversas dimensões, tais como aritmética, geometria, grandezas e medidas e noções de estatística, em graus de dificuldades pertinentes a cada série. (MEC, 2004, p.5)

Para compreender melhor os números que são apresentados é preciso entender que a escala de pontuação no SAEB varia de 0 a 500 pontos, sendo que o mínimo de desempenho esperado para a 4ª série do Ensino Fundamental fica entre 200 e 250 pontos. Daí haverem sido traçadas pelo próprio Ministério as metas a serem alcançadas a cada ano. (MEC/Inep, 2002)

Em Araucária, no ano de 2005, 27 escolas realizaram a Prova Brasil e em 2007, 30. Como a intenção é realizar uma comparação entre os resultados destas duas provas, relacionando-os com a formação dos professores, será tomado por base apenas as 27 escolas que realizaram a prova nos dois anos consecutivos de sua aplicação.

Portanto, ao acompanhar os resultados de Araucária, conforme anexo 2, tem-se em 2005 uma média de proficiência em Matemática de 194,5 e em Língua Portuguesa, 187,8. No ano de 2007, a média em Matemática passa para 202,8 e a de Língua Portuguesa reduz para 181,9.

Gráfico 15 - Proficiência Média

Fonte: Prova Brasil 2005 e 2007

Sendo assim, a média em Língua Portuguesa foi inferior à de Matemática nos dois anos. Não é um resultado isolado, pois os resultados destas provas têm se mostrado com diferença em nível nacional em relação a uma maior pontuação em Matemática.

O que aqui chama a atenção é ter ocorrido uma diminuição do valor do resultado entre a prova de 2005 e a de 2007. Por mais que os desempenhos estejam próximos da média considerada como desempenho mínimo desejável, ainda assim, é esperado que estes resultados se dêem num crescente.

Desta forma, buscou-se identificar o perfil do professor do professor de 4ª série que no ano de 2007 atuava nas turmas avaliadas, a partir das respostas das perguntas do questionário do professor da Prova Brasil, relacionada à formação inicial e continuada.

Observa-se que dos 122 professores de 4ª série que atuavam neste período na escola pública do Município de Araucária, 99% tinham curso superior (46% em Pedagogia) e este foi realizado de forma presencial, por grande parte dos professores (53%) ou semipresencial (38,5%). À distância, apenas 4%. Esta graduação foi realizada principalmente em Universidades (74,6%) e em instituições privadas (80%). Destes professores, 60% já possuía em 2007 pós-graduação em educação (34%) ou em alfabetização (23%). Quase a totalidade realizou formação continuada nos últimos dois anos (96%),

sendo que metade deles realizou entre 21 a 40 horas de formação e 40% realizou entre 41 e 80 horas ou mais. Os professores consideraram tal formação útil à melhoria de sua prática em sala de aula, afirmando que quase sempre (73,8%) usam os conhecimentos obtidos nas formações. (PROVA BRASIL, 2007)

Ou seja, os professores apresentam formação inicial compatível com a legislação atual, apesar de observar-se um elevado número de formação semipresencial e à distância. Por sua vez, a formação continuada oferecida aos professores deste período foi considerada por eles como sendo boa e útil, mas não se revelou nos resultados do desempenho dos alunos.

Quando relacionamos o resultado à formação oferecida em cada uma das disciplinas nos períodos anteriores às provas, observa-se que a carga horária maior foi oferecida justamente na disciplina em que já se havia alcançado a melhor nota na prova.

Quadro 5 - Carga horária total da formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática, por período.

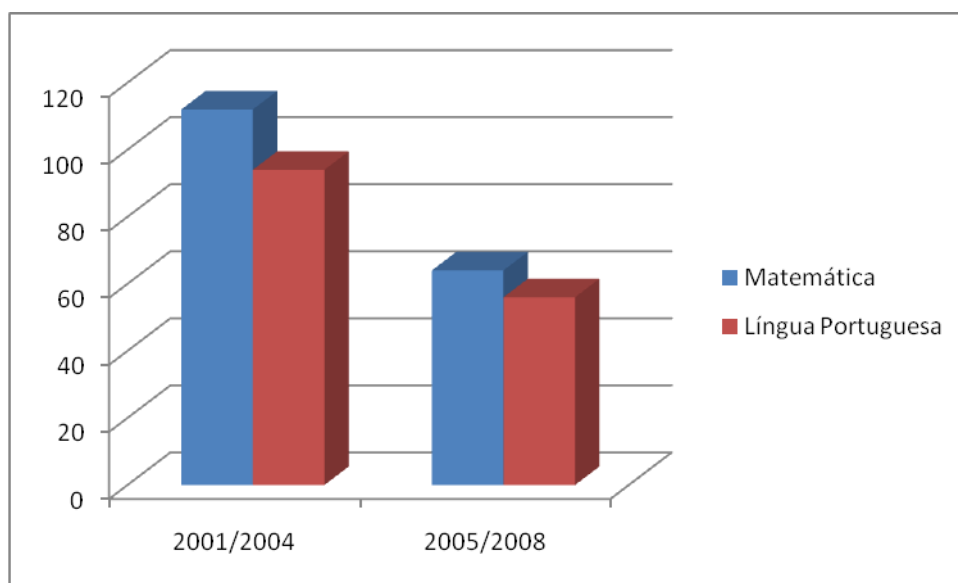
	2001/2004	2005/2008
Língua Portuguesa	94	56
Matemática	112	64

Além de haver uma redução de um período para o outro de 40% em Língua Portuguesa e de 43% em Matemática, houve nos dois períodos uma carga horária menor para Língua Portuguesa. Parece indicar uma possibilidade de relação entre os resultados e a formação, ou ainda pode indicar que não houve, por parte da mantenedora a preocupação em observar os resultados a fim de traçar um plano de formação.

Contudo, ainda é recente a divulgação mais ampla dos resultados das avaliações, tanto entre os profissionais da educação como para famílias dos alunos e comunidade em geral. Começa a se formar uma cultura avaliativa no Brasil, na qual observa-se ainda uma resistência por grande parte dos professores.

Sabe-se dos limites que uma avaliação de larga escala contém, ao não considerar todos os aspectos que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo assim, se os resultados forem tomados como indicações que necessitam serem melhor investigadas, podem colaborar na formulação de soluções para os problemas que se apresentam no processo de aprendizagem para além da realização ou não de provas como esta.

**Gráfico 16 - Carga horária – Formação Continuada – SMED/Araucária
Língua Portuguesa e Matemática – 2001/2004 e 2005/2008**



Como se pode interpretar pelo gráfico 16, uma medida aceitável seria a ampliação de carga horária e a priorização da formação continuada dos docentes em Língua Portuguesa.

Analisando-se com mais detalhe os resultados (anexo 2), pode-se identificar que das 27 escolas em análise, 15 diminuíram sua nota média e 12 elevaram sua nota em 2007. Entre as que diminuíram, apenas 4 delas reduziram a nota nas duas disciplinas. Isto porque das 27 escolas, 21 diminuíram o desempenho em Língua Portuguesa, ou seja, 77% reduziram a nota nesta disciplina, mesmo naquelas escolas onde a média padronizada alcançou uma melhora.

Em Matemática houve um aumento da nota em 23 escolas, ou seja, 85% delas melhorou seu desempenho. De onde se deduz que a diferença para

mais no desempenho de mais de 50% das escolas se deve a elevação da nota em Matemática.

Muitos são os fatores que podem interferir nos resultados de uma e outra prova. Este tipo de prova pode provocar mudanças tanto na forma de avaliar dos professores como é senso comum que em algumas escolas são propostas atividades que se assemelham às questões da prova. Ou seja, a avaliação em larga escala modifica a forma de ensinar e avaliar dos professores. Mesmo assim, não há dúvida de que os resultados de tais avaliações precisam ser considerados por professores e gestores, pois fornecem informações que podem vir a ser um instrumento de referência para planejamentos e ações posteriores.

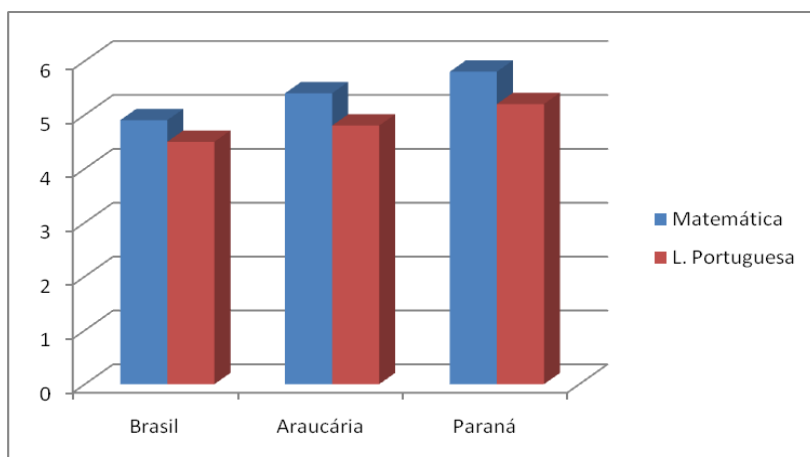
Relacionando os desempenhos de Araucária com os resultados estaduais e federais, observa-se que o desempenho dos estudantes de Araucária está acima da média nacional. Como a intenção da análise dos resultados não é o ranking em nenhum dos níveis, a comparação serve para entender-se que há diferentes metas a serem alcançadas.

**Quadro 6 – Desempenhos dos alunos de 4ª série em
Língua Portuguesa e Matemática**

	Matemática	L. Portuguesa
Brasil	4,9	4,5
Araucária	5,4	4,8
Paraná	5,8	5,2

FONTE: MEC, 2007

Uma vez que as diferenças são muito pequenas, o que interessa aqui é que os números confirmam a recorrência de médias menores em Língua Portuguesa também nas médias nacional e estadual. Nota-se assim uma tendência que precisa ser superada não apenas na educação municipal.

Gráfico 17 - Comparação dos desempenhos em Língua Portuguesa e Matemática

FONTE: MEC, 2007.

De acordo com o Relatório Síntese do SAEB 2001(MEC, 2002), a qualificação do professor influi no desempenho dos estudantes da seguinte forma:

Docentes com grau de formação superior têm efeito positivo sobre o rendimento escolar e o impacto ocorre, principalmente, nas séries iniciais da Educação básica. Em Língua Portuguesa, podem ser observados acréscimos de até 10 pontos na média da 4ª série. (MEC, 2002).

Por outro lado, o impacto da formação docente é diferenciado entre as séries, dependendo do índice de professores que possui o curso superior. Quanto maior for o número de professores com a graduação na série analisada, menos a variável terá influência na pontuação. Em um universo no qual 100% dos professores tenham curso superior, por exemplo, a formação não deverá fazer diferença. (MEC, 2002)

Segundo Alves e Soares (2007), em qualquer contexto é observado que os alunos de melhor nível socioeconômico têm maior probabilidade de se beneficiar de suas vantagens extra-escolares e de apresentar resultados melhores. Junto das condições socioeconômicas, 50% dos resultados, segundo os autores, são externos à escola. Mesmo assim, fazem parte do contexto escolar e interferem para além do efeito-docente, principalmente no que se refere à gestão escolar e às condições materiais da escola.

Para finalizar as considerações sobre desempenho escolar, mostra-se um quadro comparativo que relaciona o desempenho à reprovação, mostrando o impacto que a distorção série/idade pode ocasionar:

Tabela 4 - Desempenho por idade – Brasil – SAEB 2001

Idade	4ª Série EF	
	Língua Portuguesa	Matemática
10 anos	180,7	191,4
11 anos	157,4	169,1
12 anos	147,3	158,0
13 anos	144,6	156,8
14 anos ou mais	144,2	156,2

Fonte: Inep/MEC

Sobre a distorção série/idade, no arquivo de notícias de 5/12/2002, ao tratar do Relatório Síntese de 2001, faz-se a seguinte referência:

Ao fazer a associação do desempenho dos estudantes na prova com as informações do questionário respondido por eles, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) conclui que a distorção entre a série cursada e a idade do aluno causa uma diferença de até 56 pontos na avaliação. É o fator de maior impacto no rendimento educacional. Quanto maior o atraso escolar, decorrente da repetência, pior o desempenho dos alunos. (MEC, 2002)

Em 2001, a taxa de distorção série/idade no ensino fundamental era de 39%. Em Araucária, esta taxa apresentava-se em 2005 na ordem de 21,3% (MEC, Inep, 2005). O atraso escolar se dá pela reprovação e pelo abandono. A maior parte dos alunos que abandona a escola volta como repetentes no ano seguinte. Em Araucária havia em 2005 uma taxa de aprovação nas séries iniciais em torno de 82%, a taxa de reprovação era de 15,5% e o abandono, que era menor se comparado às séries finais do município (4,5%) - mas não era menos preocupante - era de 2,2%.

Quando se observa o resultado do IDEB, nas séries iniciais das escolas de Araucária (anexo 3), identificamos que a elevação do desempenho (anexo 2), nem sempre corresponde à elevação do IDEB, em função do baixo

rendimento (aprovação, reprovação, abandono). A média do IDEB de Araucária, nas séries iniciais, em 2005 foi de 4,3 e em 2007, passou para 4,8.¹⁷

Observando-se os dados de aprovação, reprovação e evasão de 2009 e, nas séries iniciais houve 88% de aprovação, 11,5% de reprovação e, apenas 0,36% de evasão escolar. Portanto, os resultados obtidos nas provas ao serem relacionados ao contexto e a outros dados de referência, são importantes indicativos para que se possa criar ou se redimensionar um plano de formação docente. É o que já propõe o PAR em Araucária e o Plano Municipal de Educação de Araucária (PME) em suas metas.

3.4. PLANOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM ARAUCÁRIA

Os dois planos a que se fará referência são posteriores ao período da análise realizada no capítulo anterior. Porém são dois documentos que envolvem o objeto da presente pesquisa e que apontam para ações futuras relacionadas à política de formação no Município de Araucária.

Considerando-se que se faz necessária a continuidade nas políticas públicas educacionais, além de conhecer as proposições realizadas pelos próprios profissionais da educação, seja com a assessoria do Ministério da Educação – como é o caso do PAR – seja com a participação de professores, pedagogos, diretores, alunos, pais e comunidade – como é o caso do PME. Isto dá a possibilidade de identificar os caminhos que estão sendo pensados para solucionar os problemas relacionados com a temática da formação continuada.

3. 4.1. O Plano de Ações Articuladas em Araucária (PAR)

A partir de abril de 2007, ao instituir o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007), o Ministério da Educação colocou à disposição dos municípios instrumentos para “avaliação e

¹⁷ Recentemente divulgado, o IDEB de 2009 das séries iniciais de Araucária manteve-se no índice de 4,8 e desta forma, tem se apresentado acima da meta proposta pelo Plano de Desenvolvimento da Educação/MEC. A projeção de crescimento era a de 4,4 em 2007 e 4,7 em 2009.

de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública” (BRASIL, 2009). Conforme consta no Portal eletrônico do MEC ao tratar do *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*¹⁸:

Trata-se de um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. A partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e municípios elaboram seus respectivos Planos de Ações Articuladas. (BRASIL, 2009)

No Município de Araucária foi assinado o termo de adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação em 27 de junho de 2007, se comprometendo a partir da cláusula segunda do documento em questão a: cumprir as 28 diretrizes postas no art. 2º do Decreto 6.094/07, citadas no termo de adesão; desenvolver ações que possibilitem o cumprimento das metas estabelecidas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para Araucária, a meta posta é alcançar em 2021 o IDEB de 6.4 para as séries iniciais e o IDEB de 5.9 para as séries finais.

Os *Planos de Ações Articuladas* são elaborados pelos entes federados para serem aplicados em regime de colaboração com o governo federal e envolvem decisão política e a ação técnica com mira no atendimento da demanda educacional. As ações podem ser executadas pelo município com a assistência técnica ou financeira do Ministério. Em Araucária, foi assinado o Termo de Cooperação Técnica em 03 de março de 2008 que vigora pelo prazo de 4 anos a partir desta data, com a possibilidade de prorrogação por igual ou inferior período, bem como pode ser rescindido por qualquer uma das partes, mediante aviso prévio de 30 dias.

A partir da assinatura do termo de cooperação, o MEC disponibilizou algumas informações aos municípios por meio do *Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC)*,

¹⁸ O número de ações previstas para o desenvolvimento e implementação do PDE pode variar de um ano para outro. Das 28 ações previstas inicialmente, chegou a ter, em 2009, um total de 41 ações.

para auxiliar a elaboração do diagnóstico da realidade educacional local e, a partir deste diagnóstico, ser realizado o Plano. Cabe ao dirigente de educação cadastrá-lo no Sistema para ter acesso ao PAR do seu município, para que cada equipe faça o acompanhamento periódico do trâmite do plano. Também por meio do Sistema citado, os relatórios podem ser consultados pelo público em geral, por meio eletrônico, ao acessar o portal do MEC.

Também para auxiliar a elaboração, foi criado um roteiro a ser seguido, a fim de que os Planos tenham metas claras, com ações passíveis de serem realizadas e com o principal objetivo de melhorar os indicadores educacionais. Desta forma, cada um dos municípios que aderiu ao Plano de Metas (e, segundo notícia divulgada no portal do MEC em agosto de 2008, a adesão foi unânime, atingindo a totalidade dos municípios no país) indicou as prioridades locais a partir de sua própria realidade. Foi também deste modo realizado no Município de Araucária em 2008:

a partir do diagnóstico, a equipe técnica local (composta pelo dirigente municipal de educação, técnicos da secretaria municipal de educação e representantes dos diretores de escola, dos professores da zona urbana e da zona rural, dos coordenadores ou supervisores escolares, do quadro técnico-administrativo das escolas, dos Conselhos Escolares e, quando houver, do Conselho Municipal de Educação) planeja e desenvolve um conjunto coerente de ações, sistematizadas no PAR. (MEC, 2009)

As ações que constam no roteiro que foi preenchido se referem à:

1.Gestão Educacional; 2.Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar; 3.Práticas Pedagógicas e Avaliação; 4.Infra-estrutura Física e Recursos Pedagógicos. Foram propostas a partir deste roteiro, 19 ações, em Araucária.

No que se refere à formação dos professores, a equipe técnica local concentrou a prioridade das ações na implementação da Lei 10.639/03, aqui destacadas:

- Capacitar 41 professores em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Lei 10.639/03, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade(SECAD).

- Disponibilizar material para 37 unidades escolares para capacitar professores, técnicos e gestores escolares para implementação da Lei 10.639/03, pela SECAD - Programa Cor da Cultura;
- Capacitar 120 professores em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação das Relações Étnico-raciais.

Sendo assim, a proposta de formação, com consultoria e apoio do governo federal, em Araucária tornou-se restrita no item Formação de Professores ao cumprimento da citada lei.

Porém há também ações que estão vinculadas à formação de professores nos demais itens. É o caso das ações contidas na parte referente às Práticas Pedagógicas e Avaliação: Capacitar 41 professores em curso de formação continuada, nas áreas de currículo e avaliação, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Currículo e Avaliação. (MEC, 2009)

Chama a atenção esta ação, porque se considera imprescindível o estudo sobre avaliação e currículo, uma vez que o objetivo é “conjugar esforços” entre o município e o ministério da educação para promover ações e atividades que contribuam para o processo de desenvolvimento educacional, visando a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Assim como já foi apontado no capítulo anterior, o desempenho do aluno articulado ao seu rendimento é que proporcionará uma elevação do índice. A formação continuada, por sua vez, precisa ser focada não só nos conteúdos específicos de cada disciplina, mas também considerar o que é prioridade ensinar, de que forma ensinar e como avaliar.

Ainda a partir das Práticas Pedagógicas e Avaliação está prevista a ação de atender 3300 alunos do ensino fundamental, em programa específico de correção de fluxo escolar, por meio de tecnologia pré-qualificada no Guia de Tecnologias Educacionais - Programa de Correção de Fluxo Escolar. A ação

planejada é a de desenvolver atividades para reverter a situação de fracasso escolar e prevê a formação de 200 professores¹⁹ (MEC,2009).

Já foi apontado no capítulo anterior o efeito que causa a reprovação e a distorção série/idade na vida escolar do aluno. Mesmo não sendo favorável à aprovação sem critério, a reprovação a partir de uma avaliação que ainda tem um fim em si mesmo e não é considerada como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, e que ainda reforça as desigualdades sociais, precisa ser repensada e ser superada.

A formação de professores neste sentido, articulada à correção de fluxo pode apresentar-se como uma boa oportunidade para redimensionar o papel da avaliação na escola. Porém, esta meta ainda não foi implementada no município, não havendo ainda a possibilidade de ter-se mais clareza de como será sua efetivação.

Ainda no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, há entre as diretrizes que o município se compromete a cumprir ao assinar o termo de adesão, mais precisamente a 22ª, “elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes”. O Conselho Municipal de Educação já havia sido instituído em 2004²⁰ antes mesmo de tal determinação.

3.4.2. O Plano Municipal de Educação de Araucária (PME).

Os estudos para a elaboração do Plano Municipal de Educação já haviam se iniciado em 2005, quando foram organizadas comissões temáticas para este fim. Foram realizadas audiências públicas, que contaram com a participação da comunidade escolar e comunidade em geral. A temática da *Jornada Pedagógica* de 2007 também foi voltada aos estudos e debates que estavam ocorrendo nas unidades educacionais sobre o plano, a partir dos estudos e debates feitos em hora-atividade nas escolas, cujas contribuições foram encaminhadas às comissões que elaboraram o plano. Assim, em 2008, foi apresentada ao Poder Legislativo a proposta do Plano Municipal de Educação para que fosse apreciado e aprovado, transformando-se em lei

¹⁹ Esta ação ainda não está em andamento no Município, não havendo ainda maiores detalhes no Portal Virtual do MEC.

²⁰ Lei Municipal nº 1.527/04

municipal, para posteriormente ser sancionada pelo chefe do Executivo. Desta forma, superaria a prática comum no âmbito das políticas educacionais: a descontinuidade. (ARAUCÁRIA, 2008, p. 25-29)

Além desse encaminhamento, foi impresso em forma de livro, contendo 551 páginas. O que o legitima? A ampla participação dos trabalhadores da educação, pais, alunos, interessados em “elevar a escolaridade da população; a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e a democratização da gestão do ensino público.” (ARAUCÁRIA, 2008, p. 26).

O que ocorre é que ainda hoje o Plano Municipal apresenta-se como uma proposta, já que ainda não foi apreciado e votado na Câmara Municipal. Ao ser votado, terá uma vigência de dez anos.

Entretanto, para contribuir para a análise a que se propõe esta pesquisa, é importante identificar na proposta alguns aspectos relacionados ao tema. Do PME, será destacado aqui o resultado do trabalho da comissão de Formação Continuada, traduzido nas proposições postas nos objetivos e metas (anexo 4), em especial os de nº 1, 10 e 17. Sem desconsiderar a importância dos demais 26 objetivos e metas da formação continuada, foram aqui selecionados três, relevantes para o objeto da presente pesquisa.

De tal modo, a 1ª meta traz uma síntese do que se considera indispensável à formação continuada:

1. Organizar um plano de Formação Continuada, com o estabelecimento de carga horária anual mínima de 120 horas para todos os trabalhadores da área da Educação, incluída na jornada de trabalho destes, que promova a qualificação profissional através de reflexão teórico-prática, possibilitando a incorporação / produção de novos conhecimentos científicos e tecnológicos na área educacional, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano. (ARAUCÁRIA, 2008, p. 435)

Ter como objetivo a elaboração de um Plano de Formação é o que minimamente pode garantir que a formação continuada torne-se de fato uma política pública voltada à qualidade do ensino e não à solução momentânea ou esporádica para demandas que surgem ano a ano. Se o que se busca é um avanço na qualificação profissional, os tempos e espaços de formação precisam ser repensados. Ao traçar um plano é possível diagnosticar os

principais problemas e propor ações necessárias na formação a curto, médio e longo prazo. Ao se estabelecer uma carga horária anual mínima, favorece a possibilidade de fixarem critérios mais claros no plano de formação, além de contribuir para a valorização profissional, uma vez que a carga horária está diretamente vinculada aos avanços no plano de carreira.

Na 1ª meta, ainda, são considerados todos os trabalhadores da área da educação, incluindo-os e não desarticulando os profissionais; considera a formação como direito, ao ser realizada dentro da jornada de trabalho; considera a formação continuada como espaço de qualificação por meio de estudo, de reflexão teórico-prática, e como espaço de acesso ao conhecimento.

Complementarmente, a 10ª meta objetiva:

10. Assegurar o cumprimento de frequência dos profissionais, nos processos de formação continuada promovidos pela SMED, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano. (ARAUCÁRIA, 2008, p. 435)

Aqui se apresentam duas situações: uma que é a não obrigatoriedade²¹, até então, de que os professores frequentem os cursos e formações oferecidas pela mantenedora em Araucária, desde que cumpra no dia e horário da formação, a hora-atividade na escola.

O ônus para o professor, aparentemente, é não receber a carga horária de formação em certificação. Identifica-se aqui um problema de gestão tanto por parte da SMED que, no atributo de sua função de mantenedora e de gestora pública necessita dar a direção, quanto por parte da direção da escola que é conivente com o professor que se ausenta da formação oferecida.

A outra situação que se coloca é a da impossibilidade do professor frequentar a formação oferecida pela SMED, por não haver o professor RMD para supri-lo em sua hora-atividade, como já foi explicitado em capítulo anterior. Atualmente, segundo o Departamento de Gestão de Pessoas da SMED, não há falta de professores de 1ª a 4ª série. Mesmo assim, não há também 100% de frequência nos cursos oferecidos.

²¹ O Regime Jurídico dos Servidores Públicos do Município de Araucária, Lei nº 1703/2006, prevê em seu artigo 134, inciso XIII, no capítulo sobre os deveres do servidor/regime disciplinar: frequentar cursos legalmente instituídos para aperfeiçoamento ou especialização. No mesmo texto de Lei, não há punição prescrita.

Para finalizar, cita-se a 17ª meta:

17. Promover e fortalecer a existência de grupos de estudos nas Unidades Educacionais, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano. (ARAUCÁRIA, 2008, p. 437)

É preciso ampliar o sentido de formação continuada e fazer das escolas espaços de formação. Cada unidade educacional possui uma realidade que precisa ser considerada ao se propor políticas de desenvolvimento profissional. Segundo Trojan (2009), ao fazer referência a estudos da OECD²², há a necessidade de criarem-se comunidades de aprendizagem profissional também dentro das escolas:

A investigação sobre as características do desenvolvimento profissional eficaz indica que é necessário alargar a participação dos professores na análise de suas práticas à luz de normas profissionais sobre o aprendizado do aluno. A política deve desempenhar um papel chave para ajudar os professores a criar comunidades de aprendizagem profissional, dentro e fora das escolas. Em muitos países há graves lacunas na investigação sobre os professores, na sua preparação, seu trabalho e suas carreiras. (TROJAN, 2009, p. 6)

Assim, considera-se a relevância desta meta do PME que propõe a criação de grupos de estudo nas Unidades Educacionais a fim de realizar uma formação que tenha mais continuidade do que a possibilitada pelos cursos de curta duração oferecida pela mantenedora, em geral com carga horária entre 20 e 40 horas, mas que não envolve todo o coletivo de cada escola; que seja uma formação que tenha consonância com o perfil dos professores e que forneça respostas aos desafios educacionais de uma comunidade específica.

Uma formação não deve substituir a outra, mas complementar. A formação continuada, oferecida a grupos específicos divididos por série ou disciplina pela SMED supre um tipo de demanda que pode e deve integrar-se aos estudos e formação realizada nas unidades educacionais.

A fim de fazer referência às demais metas, propostas no PME de Araucária, podem-se ainda destacar: a sistematização do plano de formação

²² OCDE, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

continuada, prevendo-se o tempo para sua elaboração em calendário; o estabelecimento de convênios com Instituições de Ensino Superior, a garantia de manter a hora-atividade como espaço de formação; a importância de estabelecer carga horária para os demais profissionais da educação, para além dos professores; a garantia de afastamento periódico para formação (licença para Mestrado e Doutorado), por meio de critérios institucionalizados; a construção de um espaço específico para formação; enfim, a valorização dos trabalhadores da educação em sua totalidade.

Considera-se que no município a formação continuada dos professores precisa ser encarada com a seriedade ali apontada, se o que se procura alcançar é a superação de uma formação fragmentada e que resulte na ampliação do compromisso político dos educadores com uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação dos professores brasileiros, em especial os que atuam na escola pública, tem suscitado interesse por um grande número de pesquisadores. Um dos principais motivos é a associação direta que é feita entre a atuação deste profissional com a qualidade da educação nacional, sendo ele considerado o principal agente, o protagonista da efetivação das políticas públicas na educação, ignorando ou minimizando outros fatores igualmente relevantes.

A análise que se procurou realizar nesta pesquisa, relacionando-se a formação docente com o desempenho dos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental, se apresentou como um desafio. Na busca da ampliação e do aprofundamento de conceitos como qualidade da educação, formação inicial e continuada, perfil do professor brasileiro, políticas de formação do professor, proficiência estudantil, entre outros, depara-se com um sem-número de possibilidades. Assim, apresentar essas possibilidades de forma sintética em um texto, procurando em cada um destes pontos um fio condutor que os vincule, se torna um trabalho ao mesmo tempo árduo e desafiador.

Sem a pretensão de encontrar soluções imediatas para as grandes ou mesmo as pequenas dificuldades que ainda enfrentamos na educação pública no Brasil, na dimensão federal, estadual ou municipal, o que se apresenta aqui são considerações que podem vir a colaborar em estudos e reflexões futuras.

A responsabilidade que tem sido atribuída à educação e por conseqüência aos docentes, de acompanhar as transformações constantes da sociedade, tem gerado também a exigência da atualização constante do professor, em função das mudanças do conhecimento, das tecnologias, no mundo do trabalho. Compreendido que a escola trabalha com o conhecimento produzido historicamente e, portanto, também em constante transformação, compreende-se que, ao mudar a sociedade e a educação, o profissional da educação e seu trabalho, inserido neste contexto, é ao mesmo tempo sujeito e objeto desta realidade.

Nesta direção, temos hoje a formação de professores como prioridade em documentos internacionais, na legislação nacional, em programas

idealizados pelo Ministério da Educação, em planos e proposições feitas pelos governos estaduais, nas parcerias realizadas entre MEC e Universidades, nos compromissos assinados e firmados entre MEC e prefeituras. É prioridade também quando se analisa a proposta do Plano Municipal realizado pelo Município de Araucária - PR.

Observa-se que, para suprir a defasagem de formação inicial do professor, criou-se um grande número de alternativas, que se revelam como um avanço, quando se analisam os dados. O número de professores leigos no Brasil tem diminuído ano a ano, o número de professores com graduação superior tem crescido significativamente. Sem dúvida, um avanço.

Porém, o que também se revela é a necessidade de uma atenção especial, necessária e urgente, aos cursos realizados de forma semipresencial ou à distância. A certificação não pode suplantar, entende-se aqui, a qualidade da formação oferecida. Vê-se que, na busca de suprir a defasagem da formação inicial, foram criados cursos que nem sempre atendem ao requisito de uma formação profissional consistente. Exemplo disso pode ser constatado ao se relacionar os dados de modalidade de formação no estado do Paraná com o desempenho dos alunos. O que se mostrou foi um número significativo de professores que realizaram sua formação à distância entre os piores resultados dos alunos.

Sabe-se que a opção pela utilização dos dados de pesquisa realizada em larga escala como a Prova Brasil traz em seu bojo algumas limitações. Daí que se procurou, ao olhar com mais detalhe a realidade do município de Araucária, encontrar na análise do contexto da formação dos professores realizada no município elementos de análise que, relacionados ao desempenho dos alunos, pudessem dar algumas indicações de o que as políticas de formação ainda precisam avançar.

Observou-se, portanto, no período de formação analisado em Araucária que vai de 2001 a 2008, uma descontinuidade na política de formação continuada no município. Os cursos oferecidos atendem principalmente a demandas de ordem imediata e, apesar de ter sido realizado um total de carga horária significativa neste período, a formação não contribuiu diretamente com

a melhoria dos resultados, quando comparada ao desempenho dos alunos de 4ª série (Prova Brasil 2005 e 2007).

Ou seja, o que foi identificado é que os resultados dos alunos de 4ª série, neste período, tiveram uma variação para menos no desempenho em Língua Portuguesa. Ao compararmos com a carga horária oferecida, observa-se que também a carga horária de formação continuada oferecida neste período para formação nesta disciplina foi menor.

Esta observação pode nos apontar para duas possibilidades: uma delas é identificar que durante um período de oito anos de formação continuada para professores das séries iniciais, a formação em Matemática foi superior em carga horária a de Língua Portuguesa, e que teria como resultado em 2007 uma elevação do desempenho dos alunos; a outra é a de observar-se que, apesar dos resultados em Língua Portuguesa serem inferiores, não houve uma ampliação da carga horária de formação nesta disciplina após o primeiro resultado (2005).

Ainda se pode concluir que não foram considerados os resultados da avaliação nacional – SAEB e Prova Brasil – no planejamento da formação continuada dos docentes no município. Considera-se que os resultados de tais avaliações precisam ser considerados por professores e gestores, pois fornecem informações que podem vir a ser um instrumento de referência para planejamentos e ações posteriores.

Por outro lado, viu-se um movimento positivo no município quando analisou-se a proposta do PME e suas metas em relação à formação continuada, bem como ao analisar o compromisso assumido no PAR, em Araucária. Por mais que o IDEB do município tenha acompanhado as projeções de crescimento (MEC, 2010), a formação apontada pelo PAR em relação à avaliação e currículo a fim de corrigir a defasagem idade/série é um indicativo de que estudos nesta área precisam ser realizados nas formações continuadas. São duas importantes e grandes medidas que precisam ser consideradas como possibilidade da formação profissional ser encarada com a seriedade que merece.

Salienta-se que este trabalho apresenta-se como uma das possibilidades de análise da relevância da formação continuada no

desempenho estudantil. Teve como um dos principais limitadores, a falta de um sistema informatizado que concentre os dados dos professores no Município de Araucária, impossibilitando o acesso a algumas informações mais específicas. Como também observou-se a importância de considerar ainda outros fatores que interferem no desempenho dos alunos, mas que excediam o foco desta pesquisa.

Daí ser necessário que outras pesquisas sejam realizadas considerando o efeito das condições materiais ou da gestão, por exemplo, na formação docente e no desempenho dos alunos. Viu-se que é preciso aprofundar ainda questões como a necessidade e viabilidade de ser realizado um plano de formação continuada que priorize as necessidades a partir de um diagnóstico focado nas reais necessidades de aprendizagem dos alunos. E ainda, identificar qual o perfil profissional do professor que melhor atende às demandas identificadas.

Se os resultados alcançados pelos estudantes ainda não são satisfatórios, demonstrados não só pelos índices, mas pela realidade vivida diariamente no espaço escolar, o que se espera é que esta pesquisa contribua minimamente para que outros estudos e reflexões sejam realizados, na perspectiva de possibilitar ao trabalhador da educação, na profissão de professor, a oportunidade de ser um sujeito de transformação social.

REFERÊNCIAS

ALVES, M., SOARES, J. F. **As pesquisas sobre o efeito das escolas:** contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação. Sociedade e Estado, Brasília, v. 22, n. 2, p. 435-473, maio/ago. 2007.

ARAUCÁRIA, **Plano Municipal de Educação**. Araucária construindo uma educação com qualidade social. Proposta. Secretaria Municipal de Educação. 2008.

_____, Relatório final. **Ações da Equipe do Ensino Fundamental e EJA**. SMED 2001-2004. Araucária, 2004.

_____, Relatório final. **Relatório das Atividades Desenvolvidas pelo Departamento do Ensino Fundamental** - SMED 2005-2008. Araucária, 2008.

_____, Lei municipal nº 673/1986. **Estatuto do Magistério Municipal**.

_____, Lei municipal nº 005/2006. **Plano Diretor de Araucária**

_____, Lei Municipal nº 1835/2008. **Plano de Cargos, Salários e Vencimentos do Quadro Próprio do Magistério de Araucária**.

_____, **Projeto Regente de Modalidade Diferenciada – RMD**. Texto em mimeo: SMED, Araucária, 1992.

BOCALON, S. **Dilemas e perspectivas da política nacional de formação de professores:** um olhar a partir do decreto nº 6.755/09. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação. UFPR, CURITIBA, 2010.

BONAMINO, A., FRANCO, C. **Avaliação e política educacional:** o processo de institucionalização do SAEB. Cadernos de Pesquisa nº108. São Paulo. Nov/1999.

BRAGANÇA, I. F.S. **Algumas imagens sobre a docência e formação na década dos 60:** revisitando a RBEP. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 82, n. 200/201/2002, p. 7-14, jan./dez. 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: 27 de junho de 2010.

BRASIL. LDB (1996). MEC. Lei n. 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso: 20/06/2010

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências.

BRASIL. Lei n. 10.172 de 09 jan. 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. União Diário Oficial da, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 12/06/2010

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 28, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia e Comissão de Especialistas de Formação de Professores. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília, abril de 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1.403. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Brasília, 9 de junho de 2003.

_____. MEC. Ministério da Educação /Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP: Arquivo de notícias, 05/12/2002.

_____. MEC. Ministério da Educação /Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP: Estatísticas dos Professores no Brasil, 2003.

_____. MEC. Ministério da Educação /Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Diretoria de Estatísticas Educacionais – INEP: Estudo exploratório sobre o professor brasileiro. Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica, 2007. Brasília, 2009.

_____. MEC. Plano de Ações Articuladas – PAR. In: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=159&Itemid=235. Acesso em 11 de agosto de 2009.

_____. Lei 12.014 de 06 de agosto de 2009. Disponível em: <http://www.leidireto.com.br/lei-12014.html>. Acesso em 20/10/2009.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 jan. 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

BRUNO, L. **Poder e administração no capitalismo contemporâneo**. In: OLIVEIRA, D. A.(org.). *Gestão Democrática da Educação*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CABRITO, B. G. **Avaliar a qualidade em educação**: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? *Caderno Cedes*. Campinas vol. 29, p.178-200, maio/agosto, 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CAMPOS, M. M. C. **RBEP- Apresentação**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 81, n. 200/201/202, p. 5, jan./dez. 2001.

CASASSUS, J. **El precio de la evaluación estandarizada**: la pérdida de calidad y la segmentación social. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, Anpae, v. 23, n. 1, 2007, p. 71-79.

CHISTOV, L. H. da Silva (org). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento Final. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 5 de junho de 2010.

FERNANDES, F. Entrevista concedida ao *Jornal do Brasil*, em 01/11/1989. *Apud*: COLOMBO; WELTER. *Educação Básica: Perguntas e respostas sobre legislação e a atividade docente*. Curitiba: Reproset Editora Gráfica, 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores**: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. **Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GATTI, B. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa* nº119. São Paulo, 2003.

_____. Estudos quantitativos em educação. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 30. N.1, p.11-30, jan/abr 2004.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação v.13 jan./abr. 2008.

GUARESCHI, Pedrinho A. Ideologia. In: SETREY, Marlene N. et al. Psicologia Social Contemporânea: livro texto. Petrópolis: Vozes, 2000.

GURGEL, Thais. **A origem do sucesso (e do fracasso) escolar**. In: NOVA ESCOLA. Revista nº 216, ano XXIII. Outubro 2008.

GUTIERREZ, C A. **Formação de professores na escola cidadã**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

KUENZER, A. **As políticas de formação**: a constituição da identidade do *professor sobrando*. In: Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99, p. 163-183.

_____. **Dimensão da Práxis Pedagógica na Formação Continuada do Professor PDE**. Conferência de 10 de fevereiro de 2010. Teatro Guaíra, Curitiba. Disponível em: www.diariodonoroeste.com.br. Acessado em: 27/06/2010.

LIBÂNIO, J. C., PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação**: Visão crítica e perspectiva de mudança. In: Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99, p. 239-277.

LIMA, J. ; SIMÕES, P. **Cotidiano, sentimentos e expectativas do professor: desvalorização e precarização do trabalho docente**. Congresso Ibero-Luso-Brasileiro de Políticas e Administração da Educação. Anais. ANPAE. Elvas, Portugal, 2010.

MACHADO, L. M. **Formação continuada e gestão da educação**: por uma política de qualificação. Curitiba: UTP, 2009.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (orgs.). **Formação de Professores**: presente, passado e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação Continuada**. Caderno CEDES n.36, 1997.

MELO, M. T. L. **Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica**. Revista Educação & Sociedade. v. 20 n.68. Campinas dez. 1999.

NOVA ESCOLA, Revista nº 222. Editora Abril. Maio de 2009. Disponível em : revistaescola.abril.com.br Acesso em: 20/06/2009

OLIVEIRA, R. P. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007 661
Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

PARANÁ, SEED, **Programa de Desenvolvimento Educacional: PDE**.
Disponível em: <http://www.pde.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?cid=10>. Acesso em: 20/06/2010

PINHEIRO, L. M. **Aperfeiçoamento dos professores primários**. RBEP, v. 40, n. 92, p. 52-62, out./dez. 1963.

_____. **Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários e o Plano Nacional de Educação**. RBEP, v. 46, n. 103, p. 10-64, jul./set. 1966.

SANTOS FILHO, J. ; GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANCHEZ, M. **Estudo comparado sobre as condições educacionais nas regiões metropolitanas de Curitiba e Londrina**. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação. UFPR, CURITIBA, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ª edição revisada. São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33.ª ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHEIBE, L. **Formação de professores: dilemas da formação inicial a distância**. Educare Educere, v. 1, p. 199-212, 2006.

SEED, Secretaria do Estado de Educação. Programa de Desenvolvimento da Educação. Portal Educacional do Estado do Paraná. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br . Acesso em: 13/05/2010

SOUSA, S. M. Z. **Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional**. In: OLIVEIRA, Dalila A.(org.). Gestão Democrática da Educação. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

STAKE, R. **Pesquisa qualitativa/naturalista**: problemas epistemológicos. Educação e Seleção. Fundação Carlos Chagas. Jan/jun 1983. Nº 7.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 7. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TROJAN, R. M., CRUZ, F. T. **Perfil acadêmico do professor e proficiência estudantil no Estado do Paraná**. 24º Simpósio Brasileiro e 3º Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, 12, 13 e 14 de agosto de 2009, UFES, Vitória, ES.

TROJAN, R. M. **A questão da formação docente**: o que dizem os informes. Relatório. Salamanca, Espanha, 2009.

VIEIRA, J. D. **Formação e carreira**. Cadernos de Educação nº 9, maio 1999. CNTE.

ANEXO 1

**Relação entre o nível máximo de escolaridade do professor e os 25% melhores resultados e 25% piores resultados dos alunos, em porcentagem.
Estado do Paraná – SAEB, 2003.**

FORMAÇÃO									
em % escolaridade	EF - 4ª série			EF – 8ª série			EM – 3º ano		
	100%	25% +	25% -	100%	25% +	25% -	100%	25% +	25% -
ensino médio magistério	17	5,6	17,4	0,7	-	2,8	-	-	-
ensino médio outros	2,3	2,8	3,3	-	-	-	-	-	-
pedagogia	32,5	30,6	27,2	-	-	-	-	-	-
licenciatura matemática	4,5	5,6	8,7	38,6	56,3	16,7	42,5	43,5	37,9
licenciatura letras	15,1	19,4	20,7	42,9	25	55,6	41,5	43,5	37,9
magistério superior	5,7	11,1	4,3	-	-	-	-	-	-
ensino superior outros	23	25	18,5	17,9	18,8	25	16	13	24,1

Fonte: SAEB/2003

ANEXO 2

RESULTADOS DA PROVA BRASIL EM ARAUCÁRIA - 2005 E 2007

Nome da Escola	Nota Prova Brasil - 2005			Nota Prova Brasil - 2007		
	Mat	L. Port	Nota Média	Mat	L.Port.	Nota Média
ALDERICO Z.OZORIO	202,64	197,88		204,80	184,21	5,22
ALEIXO GREBOS	202,59	195,25	5,38	229,73	203,93	6,06
AMBROSIO IANTAS E M PROF	206,13	200,58	5,54	208,82	184,90	5,31
ARCHELAU DE A.TORRES	201,00	199,56	5,43	220,19	191,99	5,66
AYRTON SENNA DA SILVA	191,25	180,79	4,90	191,89	178,19	4,87
AZUREA B.BELNOSKI	189,66	177,06	4,80	189,11	160,75	4,50
BALBINA P.DE SOUZA	-	-	-	199,70	173,03	4,92
CECI S.DA S.CANTADOR	189,43	192,84	5,09	196,07	169,57	4,79
CELSO DE A.D.SANTOS	209,73	201,34	5,63	201,68	186,18	5,20
CENTENARIO	-	-	-	217,23	192,08	5,60
DAVID CARNEIRO	194,95	191,83	5,17	202,47	179,05	5,08
EGIPCIANA S.P.CARRANO	180,18	174,94	4,58	203,39	189,14	5,28
EGLE C.MACHADO PINTO	196,68	183,24	5,05	197,69	178,73	4,99
ELIRIO ALVES PINTO	186,84	186,67	4,92	197,91	173,68	4,90
ELIZABETH WERKA	208,63	209,41	5,75	215,21	195,20	5,62
ELVIRA F.BUSCHMANN	190,49	184,48	4,95	202,84	173,90	5,00
IBRAIM A. MANSUR	197,16	196,06	5,29	207,88	187,81	5,35
JARDIM FONTE NOVA	190,86	178,24	4,85	193,86	189,39	5,11
JOAO LEOPOLDO JACOMEL	-	-	-	185,04	167,50	4,54
JUSCELINO K.OLIVEIRA	214,51	194,75	5,60	188,29	171,76	4,68
MARCELINO LUIZ ANDRADE	175,91	162,64	4,28	196,20	181,22	5,00
MARCOS FREIRE	198,17	196,61	5,32	202,35	182,72	5,15
MARIA AP.S.TORRES	188,85	180,85	4,86	194,92	172,44	4,82
NADIR N.A.PINTO	187,99	179,29	4,81	201,73	178,70	5,06
PAULO VI, PAPA	177,47	177,87	4,58	196,48	177,78	4,95
PEDRO BISCAIA	181,46	178,61	4,67	192,43	178,13	4,88
PLANALTO DOS PINHEIROS	188,32	183,48	4,89	216,65	192,85	5,60
SILDA S.W.EHLKE	206,09	189,20	5,34	203,04	184,02	5,18
TEREZINHA M.THEOBALDO	199,02	193,43	5,28	199,46	184,59	5,13
THOMAZ COELHO	194,87	182,86	5,01	226,37	195,02	5,83

ANEXO 3

IDEB – ARAUCÁRIA, 2005 E 2007

ESCOLA	IDEB 05	IDEB 07
ALDERICO Z.OZORIO E M PREF ED INF E FUN	4,0	4,8
ALEIXO GREBOS E M PREF ED INF E FUND	5,0	5,7
AMBROSIO IANTAS E M PROF E FUND	4,8	4,3
ARCHELAU DE A.TORRES E M E INF EFUND	4,3	5,4
AYRTON SENNA DA SILVA E M ED INF E FUND	4,0	4,7
AZUREA B.BELNOSKI E M PROFA E INF E FUN	4,1	4,0
BALBINA P.DE SOUZA E M PROFA E I FUND	-	4,6
CECI S.DA S.CANTADOR E M PROFA E I E F	4,1	4,2
CELSO DE A.D.SANTOS E M GAL E INF E FUN	4,6	4,8
CENTENARIO E M ED INF ENS FUND	-	5,4
DAVID CARNEIRO E M ED INF ENS FUND	4,7	4,9
EGIPCIANA S.P.CARRANO E M PROFA E I E F	3,8	5,0
EGLE C.MACHADO PINTO E M PROFA E I E F	4,2	4,7
ELIRIO ALVES PINTO E M ED INF E FUND	3,7	4,5
ELIZABETH WERKA E M IRMA ED INF E FUND	5,0	5,4
ELVIRA F.BUSCHMANN E M PROFA E INF E FUN	4,5	4,8
IBRAIM A. MANSUR E M ED INF ENS FUND	4,3	4,9
JARDIM FONTE NOVA E M ED INF ENS FUND	4,3	4,8
JOAO LEOPOLDO JACOMEL E M DEP E I E F	-	4,3
JUSCELINO K.OLIVEIRA E M PRES E I E FUN	5,1	4,4
MARCELINO LUIZ ANDRADE E M E I E FUND	3,7	4,4
MARCOS FREIRE E M SEN ED INF ENS FUND	4,3	5,0
MARIA AP.S.TORRES E M PROFA E INF E FUN	4,2	4,5
NADIR N.A.PINTO E M PROFA ED INF E FUND	4,3	4,6
PAULO VI E M PAPA ED INF ENS FUND	3,9	4,6
PEDRO BISCAIA E M ED INF ENS FUND	3,9	4,4
PLANALTO DOS PINHEIROS E M ED INF FUN	4,1	4,8
SILDA S.W.EHLKE E M PROFA ED INF E FUND	4,6	5,0
TEREZINHA M.THEOBALDO E M PROFA E I E F	4,4	4,5
THOMAZ COELHO E M ED INF ENS FUND	3,8	5,1

ANEXO 4**PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA
FORMAÇÃO CONTINUADA - OBJETIVOS E METAS**

1. Organizar um plano de Formação Continuada, com o estabelecimento de carga horária anual mínima de 120 horas para todos os trabalhadores da área da Educação, incluída na jornada de trabalho dos mesmos, que promova a qualificação profissional através de reflexão teórico-prática, possibilitando a incorporação / produção de novos conhecimentos científicos e tecnológicos na área educacional, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano.
2. Sistematizar o Plano de Formação Continuada, a partir de discussões prévias, realizadas no interior de cada escola e CMEI a partir do primeiro ano de vigência deste Plano.
3. Prever em calendário escolar, os momentos destinados à execução do Plano de Formação a partir do primeiro ano de vigência deste Plano.
4. Avaliar, sistematicamente, o Plano de Formação em encontros por disciplina, séries, níveis e modalidades de atuação, com vistas ao seu redimensionamento sempre que necessário a partir do primeiro ano de vigência deste Plano.
5. Estabelecer convênios com Instituições Públicas e Privadas de Ensino Superior, a fim de que as mesmas prestem assessorias na elaboração e desenvolvimento do Plano de Formação Continuada a partir do primeiro ano de vigência deste Plano.
6. Garantir número adequado de profissionais em todos os níveis e modalidades de ensino, de acordo com a demanda de cada escola e CMEI, de forma a consolidar 25% de Hora-atividade para 100% dos professores e atendentes infantis a partir do segundo ano de vigência deste Plano.
7. Manter a hora-atividade como principal momento para estudos e reflexão da prática educativa a partir do primeiro ano de vigência deste Plano.
8. Promover concurso público para atender a demanda em todos os níveis e modalidades de ensino a partir do primeiro ano de vigência deste Plano.
9. Organizar o quadro funcional de cada escola e CMEI, até o 1º (primeiro) dia letivo, previsto no calendário escolar a partir do primeiro ano de vigência deste Plano.
10. Assegurar o cumprimento de frequência dos profissionais, nos processos de formação continuada promovidos pela SMED, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano.
11. Promover, a partir da Formação Continuada, a consolidação da Gestão Democrática.

12. Assegurar dentro da carga horária anual de Formação Continuada, o mínimo de 40 horas de formação específica para Diretores, Diretores Auxiliares, Coordenadores/Diretores dos CMEIs e Pedagogos, promovendo reflexões quanto à função do gestor, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano.

13. Assegurar dentro da carga horária anual de Formação Continuada, o mínimo de 40 horas de formação específica para membros dos Conselhos Escolares e APPFs, promovendo a participação dos mesmos, na gestão escolar, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano.

14. Assegurar carga horária anual de Formação Continuada aos membros dos conselhos institucionais vinculados à Educação.

15. Garantir a autonomia das escolas e CMEIs, por meio dos Conselhos Escolares, para organizar o horário dos funcionários e demais profissionais da educação, a fim de que possam participar da Formação Continuada promovida pela SMED, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano.

16. Viabilizar, a partir de critérios definidos junto aos Conselhos Escolares, a participação dos trabalhadores em educação em cursos, congressos, fóruns, encontros e outros eventos relacionados à Educação, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano.

17. Promover e fortalecer a existência de grupos de estudos nas unidades educacionais, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano.

18. Garantia de um percentual de afastamento anual, aos profissionais da educação, para a participação em cursos regulares de especialização – mestrado e doutorado.

19. Elaborar critérios através de comissão paritária entre o Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária (SISMMAR) e SMED para a concessão do benefício de licenças para o mestrado e doutorado, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano.

20. Institucionalizar os critérios para a concessão de licenças para mestrado e doutorado, através de norma complementar ao PCCV.

21. Valorizar os trabalhadores em Educação.

22. Acompanhar o desenvolvimento do PCCV, garantindo a revisão periódica do mesmo, em consonância com a legislação federal e princípios deste Plano de Educação, com piso salarial compatível à formação inicial e continuada do trabalhador, com progressão funcional e salarial na data-base estabelecida, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano.

23. Realizar diagnóstico inicial e periódico da formação dos trabalhadores em educação, com vistas à garantia da formação mínima exigida por lei, para o exercício profissional, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano.

24. Estabelecer convênios com Instituições Públicas de Ensino Superior e Ensino Médio, a fim de oferecer a formação mínima exigida por lei, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano.

25. Promover, a partir da formação continuada, a consolidação da Rede de Atendimento, conforme pressupostos estabelecidos no capítulo da Educação Inclusiva deste PME, a partir da vigência deste Plano.

26. Realizar encontros de formação, para reflexão de questões específicas das unidades educacionais, tais como: violência, drogadição, gravidez precoce entre outros, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano.

27. Construir um espaço próprio para a realização da Formação Continuada, com biblioteca e sala de informática, onde além de cursos e assessoramentos, se realizem grupos de estudos, pesquisas entre outras atividades que contribuam para a qualificação docente, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano.

28. Organizar um sistema de informações *on line*, para estudo, para consulta, troca de experiências, entre outros a partir do primeiro ano de vigência deste Plano.

29. Considerar as proposições de Formação Continuada presentes em outros capítulos deste PME.